LA RED TRASHUMANTE

Diálogos entre educación popular y salud colectiva

BRUNO HENNIG

TESEOPRESS

ExLibrisTeseoPress 174303. Sólo para uso personal

La Red Trashumante

Diálogos entre educación popular y salud colectiva

Bruno Hennig

DOI: 10.55778/ts310045658

Imagen de tapa: Adrien Olichon en Pexels

Las opiniones y los contenidos incluidos en esta publicación son responsabilidad exclusiva del/los autor/es.

Hennig, Bruno
La Red Trashumante: diálogos entre educación popular y salud colectiva / Bruno Hennig. – 1a ed – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Bruno Hennig, 2024.
Libro digital, EPUB
Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-631-00-4568-9
1. Educación Pública. 2. Salud Pública. I. Título.
CDD 361.8

Este libro fue compaginado desde TeseoPress.

A la memoria de Silvia Chiarvetti,
con quien di mis primeros pasos en salud y educación
desde una praxis crítica.

Para Euge, quien me enseña a vivir y amar cada día.

Indice

Agradecimientos
Prólogo
Alejandra Barcala

Introducción
1. Diseño de la investigación
2. Educación formal y educación popular
3. La Red Trashumante
La educación popular como práctica posible

4. Salud pública tecnocrática y salud colectiva
5. Interrelaciones entre salud y educación
Conclusiones
Referencias bibliográficas

Agradecimientos

Debo reconocer que el presente libro, fruto de un trabajo de investigación, es una expresión *casi* colectiva producto de múltiples encuentros y procesos marcados por un fuerte carácter polifónico. Así, el rostro individual visible de este libro es tal solo a modo organizativo, expositivo y por autoría, cuando todas las experiencias que lo propiciaron fueron colectivas.

De esta manera, comienzo por agradecer a todas las relaciones coconstruidas que nos constituyen y dan soporte y sentido identitario más que a un sujeto en particular.

Agradezco a la educación pública, tanto la formal como la educación popular, por todo lo que posibilitan. Sin ellas no sería quien soy.

Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), y a la Universidad Nacional de Lanús, por el respaldo y la confianza otorgados que hicieron posible el despliegue de diversos procesos de experienciar, interactuar, compartir, leer, sentir, pensar, decodificar y escribir, propiciando una maceración epistémico-subjetiva, lo cual dio así lugar a esta investigación.

También a la Universidad Nacional de Lanús y a la Universidad Nacional de San Martín, por recibirme y hacerme sentir como en casa.

A Alejandra, por confiar y acompañarme en todo este proceso, por su enorme generosidad y por haberme abierto las puertas a la investigación.

A Silvia Chiarvetti, por iniciar un camino rebelde e irreversible.

Valoro mucho y agradezco a Ana Lucía y a Alex, quienes, a través de sus gestos para conmigo, viabilizaron y materializaron la expresión justa del carácter colaborativo de la investigación. Sin su participación, esta producción sería otra. Alex y Ana Lucía se convirtieron en interlocutores clave en el curso de esta escritura.

Quiero agradecer a Alicia, que, desde su rol docente, contribuyó a esta elaboración.

A mis compañeros y profesores del doctorado y de la maestría,

quienes me enriquecieron con diversos intercambios.

A la *Red Trashumante*, por convidarme con abrigo y confianza todos sus mundos y por propiciar mi actuación libre en el procesamiento analítico de mi experiencia con esta.

A *Tato*, por su apertura, generosidad y confianza.

A *Sembrando Rebeldías*, por construir y enseñar lucha, autonomía y horizontalidad.

A Luis, Cristina, Fernanda y Aidé, referentes socioafectivos fundamentales, por haberme cobijado en la trama familiar y por permitirme junto a ellos seguir aprendiendo a ser, practicando la vida en común y las relaciones recíprocas de cuidado.

Y especialmente a Eugenia, camarada maravillosa en los procesos compartidos de vivir, quien ha estado en los momentos más difíciles, me alienta en todos mis proyectos y es además la llave a múltiples mundos posibles.

También agradezco a mis padres, Alberto y Susana, quienes me apoyaron en mis estudios.

A Maxi y Pablo, por ser y estar.

A Ricardo y Pablo, por sus lecturas atentas que enriquecieron este trabajo.

A Simona y Fayruz, quienes me enseñan constantemente a querer y soñar.

Y a todxs lxs gatxs que son quienes sostienen la existencia humana.

Prólogo

Alejandra Barcala

Es con gran satisfacción y orgullo con que presento este libro, fruto del arduo trabajo y la profunda reflexión llevados a cabo por Bruno Hennig, cuya tesis de maestría y de doctorado tuve el honor de dirigir. Esta obra, resultado de su tesis de maestría, se gestó a partir de una pregunta crucial: ¿cómo se entrelazan la educación popular y la salud colectiva como proyectos contrahegemónicos?

Este interrogante, enraizado en la búsqueda de alternativas a los sistemas educativos y de salud tradicionales, condujo el camino hacia la comprensión y el análisis de la vinculación entre la salud colectiva y la experimentación propiciada por la Universidad Trashumante en Argentina. Esta red, una experiencia de educación popular en Argentina, se convirtió en el sujeto principal de su investigación, ofreciendo un terreno fértil para indagar sobre prácticas innovadoras y resistencias contrahegemónicas. Y desde esta experiencia, Bruno se sumergió en un universo complejo, explorando las intersecciones entre la salud, la educación y la política desde la perspectiva de la Red Trashumante.

La Universidad Trashumante, o Red Trashumante, se erige como un bastión de educación popular en Argentina desde su surgimiento en 1998 en la provincia de San Luis. Más que una institución educativa convencional, es un espacio itinerante que busca salir de los confines de las aulas tradicionales para trabajar con los sectores populares en distintas regiones del país. Su enfoque se centra en la coconstrucción de conocimiento a través de metodologías dialógicas-problematizadoras, en línea con las enseñanzas de Paulo Freire.

Uno de los aspectos más destacados de este trabajo es la profundidad con la que Bruno explora las raíces teóricas y prácticas de la educación popular, especialmente en el contexto freireano cuya perspectiva aporta a la comprensión de la educación popular como herramienta de transformación social. En este sentido, la obra subraya la importancia de recuperar y poner en valor a autores

latinoamericanos como Freire, quienes han brindado marcos teóricos y metodológicos esenciales para pensar la educación desde una óptica crítica y emancipadora que Bruno enlaza con el campo de la salud colectiva.

Al situar la acción educativa en el seno de las comunidades y en diálogo constante con la realidad, la Red Trashumante emerge como un espacio de esperanza y transformación, donde se desafían las estructuras de poder dominantes. A lo largo de las páginas de este libro, el lector conocerá las prácticas educativas y de salud de la Red Trashumante, donde los cuerpos se convierten en vehículos de conocimiento, y la teoría se entrelaza con la experiencia vivencial de los participantes. Aquí, la educación no es un proceso unidireccional de transmisión de información, sino un espacio de encuentro donde se comparten perspectivas, se problematiza la realidad cotidiana y se construye conocimiento de manera colectiva y horizontal.

Desde sus encuentros en diferentes rincones del país hasta sus talleres de arte y reflexión, Bruno nos invita a reflexionar sobre el poder del conocimiento compartido y la solidaridad como herramientas de cambio social. En articulación con ello, este trabajo nos brinda una mirada crítica y esclarecedora sobre la salud pública tecnocrática y la salud colectiva, revelando las tensiones ideológicas y políticas que subyacen en la concepción de la salud en nuestra sociedad. Y desde esta exploración de la salud colectiva, en contraposición a la salud pública tecnocrática, nos permite vislumbrar cómo la Red Trashumante disputa las narrativas dominantes sobre la salud y la enfermedad, promoviendo una visión integral que reconoce las dimensiones sociales, políticas y culturales de la salud. A través de un análisis profundo, Bruno nos muestra cómo la Red Trashumante propone nuevas formas de entender y abordar tanto la educación como la salud desde una perspectiva colectiva y emancipadora.

A lo largo de este libro, no solo ofrece una mirada profunda a la intersección entre la educación popular y la salud colectiva, sino que también invita a reflexionar sobre las posibilidades de emancipación frente a las estructuras de opresión. En última instancia, esta investigación no solo arroja luz sobre las complejas relaciones entre la educación y la salud como herramientas de resistencia y transformación, sino que también nos desafía a repensar nuestro papel en la construcción de un mundo más justo y equitativo.

Espero que esta obra inspire a nuevos investigadores y educadores a seguir explorando las intersecciones entre la educación popular, la salud colectiva y la lucha contrahegemónica. Estoy segura de que este libro es un valioso aporte que dejará una huella en el campo de la educación y la salud en Argentina y América Latina.

¡Espero que disfruten su lectura!

Introducción

Figura 1. Registro fotográfico, diario de campo

La presente investigación, que devino en tesis de maestría, emerge a partir del interrogante sobre las relaciones entre la educación popular y la salud colectiva en cuanto proyectos contrahegemónicos. Es así que, como forma de intentar brindar respuestas a esta inquietud, me propuse describir y analizar de qué manera se vincula la salud colectiva con la experimentación que propicia la Universidad Trashumante, ya que esta constituye una experiencia de educación popular en Argentina. Si bien mayormente se denominan de este modo, también en algunos encuentros y materiales escritos se presentan como Red Trashumante. Elijo esta última designación, para resaltar justamente su carácter reticular.

La Red Trashumante es un colectivo de educación popular que surgió en el año 1998 en la provincia de San Luis, Argentina, con el

propósito de salir de las paredes y las lógicas de las aulas de la escuela tradicional, organizando encuentros en distintos lugares del país, mediante los cuales buscan acercarse y trabajar junto a los sectores populares. No se trata de una educación *para* los sectores populares, sino *con* ellos.

Uno de sus proyectos consiste en recorrer el país, específicamente lugares en los que la escuela y la universidad no llegan como tales. Esta red lleva a cabo prácticas de educación popular en distintos territorios del país con diversas organizaciones, comunidades y sujetos, partiendo de metodologías dialógicas-problematizadoras, siguiendo las enseñanzas de Paulo Freire. Uno de sus propósitos fundamentales es formar educadores de sectores populares. Llevan a cabo talleres de arte y reflexión popular en distintos territorios, por medio de dinámicas grupales en círculos donde se comparten perspectivas, problematizaciones de la realidad cotidiana, conceptualizaciones e interrogantes.

La propia vida con y a través de los cuerpos es lo que se teje en los talleres de educación popular trashumante, donde se da una coproducción de saberes de manera afectiva y corporizada, y en los cuales la teoría no deja de pasar por los cuerpos por medio de distintos tipos de dinámicas colectivas, sean lúdicas o no. En ese sentido, hay una reapropiación y reteorización popular de textos que pasan por el tamiz corporal de cada sujeto, que primero es colectivo, desafiando así al individuo tomado como centro en el marco de la modernidad capitalista. Como veremos, el individuo, suelto y atomizado, caído de la trama colectiva, es un efecto político de la modernidad capitalista. También, en el marco del capitalismo, la episteme moderna insiste con el carácter individual de la existencia, con el encerramiento disciplinario y racionalista. En el sentido opuesto, las prácticas de educación popular de la Red Trashumante propician la construcción colectiva horizontal del conocimiento, desobedeciendo así la construcción individualista y jerárquica del conocimiento académico. Se trata de una manera corporeizada de comprender los saberes populares en cuanto conocimientos vitales. La apuesta trashumante consiste en una experiencia singular, donde se trata de aprehender el conocimiento haciéndolo carne, que es un modo de trascender lo individual, lo compartimentado de un saber. Propone así una dimensión del orden del acontecimiento, donde el

saber se traduce en algo abierto e inconmensurable, ya que no es un dato previo que se vuelca en el individuo en cuanto recipiente de un conocimiento, sino que el saber se torna acción y devenir. El cuerpo aparece así como un punto de anudamiento entre el afecto, la cultura y la dimensión colectiva del saber.

Con la Red Trashumante, los cuerpos comparten diversas vivencias, como círculos afectivo-reflexivos entre canciones colectivas, actividades lúdicas, mate, representaciones teatrales y fiesta popular. Y es con y a través del cuerpo como en las experiencias de educación popular se ponen en juego complejos procesos que, mediante diversas dinámicas grupales, parecen buscar *la (re)apropiación y (re)politización de la autobiografía en una trama colectiva*, rompiendo así con las lógicas individualistas neoliberales y con el molde único que pretende el mercado.

Este colectivo de educación popular recorre distintos lugares del país, con el propósito de llevar adelante talleres de educación popular, estableciendo relaciones horizontales entre sus participantes, donde todxs lxs que participan aprenden juntxs por medio de flujos grupales y ejercicios lúdicos que abarcan un amplio espectro de actividades en cuanto instancias político-pedagógicas y que implican procesos de formación en un entramado que incluye tejer *artefactos epistémico—afectivos* que dinamizan una composición biográfica interpelante.

La Red Trashumante promueve la coproducción de un saber que se disipa entre lo popular y lo académico, pero siempre mezclado con el lenguaje de *lxs deabajo*, un conocimiento que se entrelaza a partir de las tramas biográficas de quienes participan en los círculos de educación popular mientras que gradualmente van coconstruyendo procesos de *conciencia crítica*, una concientización que opera por capas de la realidad compleja, pero no por ello necesariamente ininteligible.

Este esfuerzo investigativo supuso un sumergimiento en los talleres de educación popular durante dos años de modo caótico-vivencial y derivó en un desborde epistémico por parte de quien escribe. Ello es así en parte porque los intercambios grupales cotidianos covivenciados con la red implicaron una dinámica propia, intensa, de diversos ejercicios reflexivos, actividades artísticas y lúdicas, conversaciones y círculos comunicantes por gran cantidad de horas al día –y encuentros que duraban tres días completos–, que llevaron a la suspensión provisoria de la disciplina y metodología

tradicionales en la construcción de saberes: es así como la experiencia desborda, se escabulle, zarandea y desafía a la pluma.

Se trata de una red que mediante sus prácticas busca que la problematización y la reflexión se produzcan *abajo*, sin formalidades, solemnidades ni autoridades. Las prácticas de la Red Trashumante buscan armar y solidificar redes de solidaridad en un contacto estrecho con las clases populares. En los encuentros de educación popular que fomenta la Trashumante, es posible hallar una malla comunitaria, tejida al calor de canciones colectivas, representaciones teatrales, ejercicios de danza y dinámicas grupales para coproducir un saber colectivo, relacional. Su lucha no es solamente por un mundo mejor, más justo y democrático, sino también una batalla contra la idea del individuo de la modernidad, desterritorializado hace siglos. Lleva adelante prácticas de educación popular que se inscriben en diversos territorios. Se desplaza por las distintas tierras de nuestro país para llevar procesos de problematización de la realidad que siempre se dirimen entre lecturas que ponen en juego lo estructural y la coyuntura, levantando las voces de denuncia de los proyectos deshumanizantes y promoviendo el anuncio de la utopía, a pesar de lo primero. Cuenta, para ello, con una movilización autogestiva –con financiamiento propio– mediante la cual concretiza movimientos hacia la autonomía con el fin de agitar conciencias críticas organizadas en distintos puntos del país. Su autonomía es respecto del Estado, de los partidos políticos, de la Iglesia y de los sindicatos. Por todo ello, el territorio de la Trashumante es volátil, fugitivo, ingobernable, lejos de las esferas del Estado.

Mediante ejercicios de reflexión, la red busca potenciar territorios de subjetividad, reapropiándose del registro polifónico, y practica en sus múltiples expresiones la desobediencia, ya que disputa sentido a la *educación bancaria* mediante sus acciones contrarias, pues no rige la homogeneización en sus dinámicas de conocer, y promueve el pensamiento crítico por medio de complejos procesos de *concientización*, a la vez que prefigura como algunas de sus principales características un proyecto de autonomía, horizontalidad y autogestión.

La experimentación trashumante propició la exploración analítica de la educación y la salud, más allá de la escuela y el hospital, aunque se estudiaron las disciplinas intervinientes en tales establecimientos.

Es así como, por medio de estos campos de conocimiento, y ya que no se agotan en las instituciones mencionadas, se trata de desburocratizar los canales tradicionales del Estado para imaginar nuevas formas de modulaciones subjetivas frente a los dramas humanos. Se trata de tomar a la salud y la educación como formas que habilitan interactuar de otro modo respecto a los discursos hegemónicos. Así, es posible afirmar que este trabajo consiste en resituar y reproblematizar las posibilidades de emancipación frente a la opresión a través del campo de la salud y de la educación.

El presente libro está organizado en cinco capítulos y las conclusiones. En el primer capítulo, presento el diseño de la investigación. En él expongo la hipótesis en la que se basó la pesquisa, los antecedentes y el marco teórico, los objetivos y la metodología utilizada.

En el segundo capítulo, realizo una exposición general sobre educación donde diferencio la educación bancaria de la educación popular. Dicho capítulo lleva por título "Educación formal y educación popular". Además, en este, señalo la relación entre educación problematizadora, que es la propuesta original de Freire, y la educación popular. Con estos lineamientos procederé a exponer la relación entre hegemonía y disidencia en educación.

En el tercer capítulo, titulado "La Red Trashumante. La educación popular como práctica posible", despliego características de mi sujeto de estudio y algunas articulaciones teóricas. A la vez, sitúo algunas coordenadas sociopolíticas respecto al surgimiento de la red como tal, y presento uno de los proyectos de esta, el Espacio de Educación Autónoma, también llamado "la escuelita trashumante", con miras a reconstruir algunas de sus dinámicas, prácticas y configuraciones.

El cuarto capítulo lleva por nombre "Salud pública tecnocrática y salud colectiva". En él, plasmo divergencias fundamentales entre una y otra, y establezco pujas ideológico-políticas que atraviesan al campo de la salud y que devienen en un tenso nexo entre hegemonía-contrahegemonía, a la vez que efectúo algunas vinculaciones con la Red Trashumante.

En el quinto y último capítulo, "Interrelaciones entre salud y educación", ofrezco un recorrido sobre dos ejes que inciden en la estructuración de saberes y los pongo en diálogo con perspectivas presentes tanto en salud como en educación. Se trata del Eje

Tecnocrático, por un lado, y el Eje Crítico, por otro, situando a las propuestas contrahegemónicas en este último. Planteo recorrer este trayecto para visibilizar la puja en la relación hegemonía-contrahegemonía en la construcción de conocimiento, a la vez que realizo articulaciones con el colectivo de educación popular que constituye mi sujeto de estudio.

Finalmente, en las conclusiones, recapitulo aspectos centrales de lo expuesto en cada apartado.

1

Diseño de la investigación

Metodología

En el presente libro, me propongo, como objetivo general, analizar los procesos de educación popular de la Red Trashumante y la salud colectiva como proyectos contrahegemónicos.

Específicamente, mi investigación consiste en explorar las prácticas de educación popular de la Red Trashumante a la luz de algunos saberes de la salud colectiva. Para ello, pretendo indagar en las diferencias entre la educación bancaria y la educación problematizadora o la educación popular. A su vez, procuro definir las discrepancias entre la salud pública tecnocrática y la salud colectiva. De igual modo, persigo el objetivo de distinguir entre el eje tecnocrático y el eje crítico en salud y educación.

Transcurridos algunos pocos años del inicio de mi experiencia como docente, y tras haber comenzado la Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (Universidad Nacional de San Martín, Argentina), elegí, esperanzado, que para este trabajo mi sujeto de investigación sea la Red Trashumante, ya que uno de los fundadores e integrante de ella, Roberto "Tato" Iglesias, compartió experiencias, trabajó y aprendió con Paulo Freire en Brasil, quien lo reconoce en el libro *El Grito Manso* (Freire, 2003, p. 13).

El primer contacto con la Red Trashumante fue en el año 2014 a través de correo electrónico con Roberto "Tato" Iglesias, con quien luego continuamos el intercambio tanto por correo electrónico como por Skype. Por medio de este canal le comuniqué mis deseos de hacer una tesis de Maestría que tomase como anclaje las experiencias de educación popular de la red. Iglesias me invitó a acercarme a la ciudad de Córdoba para conocernos personalmente. La fecha acordada

para encontrarnos fue el 31 de octubre de 2014, en el marco de la presentación de su libro *Un viaje hacia la autonomía. Un recorrido sobre los conceptos y procesos de organización desde la educación popular en Argentina* (Iglesias, 2014). Allí también concurrieron integrantes de la Red Trashumante, y fue "Tato" quien me presentó a algunxs de ellxs y les comunicó acerca de mi deseo de realizar una tesis sobre educación popular tomando las apuestas de la Red Trashumante. Luego de este acercamiento, continuamos el intercambio por correo electrónico, por Skype y por teléfono celular.

En enero de 2015, me expresó que yo podía acudir al campamento anual que realiza la Trashumante para sus integrantes y que este sería en el mes de febrero de 2015. Dicho campamento se realizó los días 14, 15 y 16 de febrero de 2015 en un *camping* de la localidad de Cabalango, Córdoba, y resultó fundamental como coordenada aproximada de inicio para el trabajo en territorio –o trabajo de campo–, ya que pude conocer a muchxs de lxs integrantes de la Red Trashumante, a la vez que presentar colectivamente cara a cara mi intención de elaborar una tesis. En este encuentro, la red suele pensar conjuntamente las actividades que han realizado durante el año y los proyectos actuales, a la vez que planificar a modo tentativo lo que harán durante el año –en este caso, 2015–. A su vez, durante ese campamento comencé con las notas de campo.

Por otra parte, cabe expresar que, tanto para considerar y estudiar los procesos de educación popular según la Red Trashumante, en general, como también para explorar el proyecto Espacio de Educación Autónoma, en particular, he participado en experiencias que pueden ser desglosadas en cinco encuentros con la red, entre el período 2015-2016, en donde se llevaron a cabo un campamento anual, dos procesos de formación de y para lxs integrantes de este colectivo, y dos encuentros en el marco del proyecto Espacio de Educación Autónoma, también llamada "escuelita trashumante". Los procesos de formación para lxs integrantes de este grupo llevan por nombre *Espacio de Formación*. Estos acontecieron en abril de 2015 y en junio de 2016. Y los dos procesos del Espacio de Educación Autónoma en los que participé fueron en mayo de 2015 y en septiembre del mismo año. Los encuentros en general estuvieron estructurados en un promedio de tres días completos –fines de semana extendidos por algún feriado– que son aprovechados al máximo, pues se expone, se

discute y se comparten diversos tipos de dinámicas en rondas por gran cantidad de horas. Así, por ejemplo, un día podía comenzar con el desayuno y actividades a las ocho de la mañana y concluir a las once de la noche de la misma jornada, y así sucesivamente. En principio, como forma de resguardo ético, no se consignan en este libro ciertos datos de lxs participantes que estuvieron en los encuentros y talleres en los que estuve presente. Sin embargo, es posible situar que se trata de participantes provenientes de grupos sociales heterogéneos: algunxs jóvenes, adultos de entre 25 y 70 años aproximadamente y de diversas características socioeconómicas, hombres y mujeres de barrios populares de distintas partes de Argentina, dos mujeres de Perú, un referente de una comunidad indígena mocoví, algunxs participantes provenientes de lugares como San Luis, Córdoba, Neuquén, Santa Fe, provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires, entre otros.

Además de esas experiencias, participé en otras formas de encuentro de educación popular y en las comunicaciones internas de la red. También vivencié, en el mismo periodo, distintas rondas de educación popular propiciadas por el grupo *Sembrando Rebeldías*, que es una de las organizaciones autónomas que forman parte de este colectivo.

El estudio llevado a cabo consistió en un diseño exploratorio analítico y está enmarcado en un abordaje metodológico cualitativo (De Souza Minayo, 2013) desarrollado en el periodo 2015-2016. Me basé principalmente en la etnografía crítica, en la observación participante y en el análisis documental.

El foco de la observación participante fueron los talleres de educación popular en la Red Trashumante. En ellos, vivencié procesos de educación popular en el período 2015-2016, en los cuales se compartieron dinámicas grupales como círculos de discusión, ejercicios lúdicos, canciones colectivas, representaciones teatrales, entre otras.

De acuerdo con Rosana Guber (2001), la observación participante busca descubrir las situaciones en que se producen y manifiestan los universos sociales y culturales en la articulación compleja que implican. Esta autora refiere que la presencia directa del investigador y su participación en diversas situaciones y actividades (inespecíficas) propician las condiciones para la experiencia, la cual atañe a una

forma de construcción de conocimiento social. Añade también que la observación participante es la vía para realizar descubrimientos, para analizar conceptos teóricos desde una perspectiva crítica, y para que a su vez estos tengan un anclaje en la realidad concreta.

Para De Souza Minayo (2004), la observación participante es un proceso coconstruido entre el investigadorx y lxs actorxs sociales participantes, donde resulta fundamental practicar una actitud respetuosa, empática, con una inserción lo más íntima posible, y una apertura hacia el grupo investigado, con sensibilidad para con su cultura y su lógica. Esta autora recurre a los aportes de la fenomenología para dar cuenta de que la relación investigadorx-investigadx está signada por el encuentro de intersubjetividades, de interlocutorxs, sin replicar la postura externa de cientista, sino que más bien el investigadorx debe poder situarse en la escena social como una persona más que comparte el mundo cotidiano, con una participación lo más profunda posible, vivenciando las experiencias colectivas, en pos de una aprehensión cualitativa de la realidad. De este modo, se trata de participar para atravesar el mundo de sentidos que recrea la Red Trashumante y dejarse afectar por el flujo de sus dinámicas.

La presente elaboración se basó en una etnografía crítica y en cuanto una apuesta alternativa a las propuestas hegemónicas de la investigación positivista que dominó principalmente al campo de las ciencias sociales durante el siglo XIX. La investigación cualitativa a principios del mencionado siglo se vio nutrida de los planteos de la antropología funcionalista, donde el investigadorx se introducía en la vida de lxs otrxs desde un posicionamiento distanciado en el cual estx sujeto era extraño al campo (Soto Méndez, 2018). En ese marco, la mayoría de las investigaciones cualitativas planteaban la cuestión del distanciamiento como forma de compromiso con la objetividad. En cambio, lo que le da un rasgo distintivo a la etnografía crítica es la cuestión de que esta se dirige más allá de la descripción de una cultura, donde el investigadorx asume una posición de denuncia por medio de sus escritos, observando a la cultura en cuanto una construcción socialmente dialéctica (Soto Méndez, 2018). Además, se adoptó un enfoque transdisciplinar, basado en una epistemología de la complejidad (Morin, 2007).

El proceso investigativo adquirió rasgos de los métodos

etnográficos colaborativos (Rappaport, 2018). Según este enfoque, se trata de una investigación colaborativa en cuanto antropología activista comprometida políticamente, colaboraciones que son epistemológicas y políticas a la vez. Se trata de una posibilidad de construir agendas de investigación alternativas, por fuera del espectro académico dominante, de explorar en formas alternativas de análisis. La colaboración es puesta en juego en un espacio para la producción de teoría, un espacio vital en donde el conocimiento es producido en colaboración. Se trata de una metodología que mezcla la investigación con el activismo y donde operan espacios de coteorización (Rappaport, 2018).

El compromiso social se encuentra en la raíz de la emergencia de una antropología netamente latinoamericana. Así, los sectores investigados no son comprendidos en cuanto lejanos, exóticos ni aislados, sino como copartícipe en este proceso investigativo. Trabajar en colaboración implica una cercanía, una complicidad, que contrasta con la antropología pública norteamericana (Rappaport, 2018). En el contexto colaborativo, la atención a la horizontalidad implica la existencia de una sensibilidad hacia las agendas locales, las metodologías comunitarias y los acercamientos teóricos por fuera del mundo universitario dominante. Se trata de unir la colaboración y la coteorización. Cuando me refiero a esta última, estoy aludiendo a la producción colectiva de vehículos conceptuales que hacen uso de un cuerpo de teoría antropológica y de conceptos desarrollados por mis interlocutorxs. La colaboración se apoya sobre un cierto retiro del control del proceso investigativo del etnógrafx y lx posiciona en una esfera colectiva, en la que estx trabaja de igual a igual con lxs investigadorxs de la comunidad. Se trata de una metodología etnográfica colectiva, con un involucramiento del investigadorx, por fuera del tradicional papel distanciado del etnógrafx (Rappaport, 2018). No se trata necesariamente de escribir juntxs ni conducirse en el terreno de la investigación en cuanto equipo, sino fundamentalmente de un espacio de reflexión y de construcción de teoría. El propósito consistió en que mi activismo se pudiera poner en diálogo con mi proyecto de investigación individual, para ser simultáneamente un actor interno y un analista externo, sin fronteras rígidas, esencialistas ni estancas.

Además, se trata de ensayar la autoconciencia acerca de ser

forastero, lo cual hace a las discusiones y, a la vez, se convierte en vehículo conceptual por medio del cual llevo a pensar la investigación (Rappaport, 2018). De este modo, el análisis no estuvo centrado en la metodología individual de la investigación, sino que se nutrió de los talleres de educación popular como territorio propicio para desenvolver la coteorización, es decir, un tercer discurso que refleja un encuentro entre la Red Trashumante y quien escribe. Al mismo tiempo, la metodología requirió que todxs lxs actorxs implicadxs permaneciéramos en ambos lados de la frontera simultáneamente. En este sentido, el concepto "adentro/afuera" no me forzó a ingresar en dicotomías rígidas, sino que posibilitó explorar la heterogeneidad tanto de la Red Trashumante como de la academia. Este moverse entre el adentro y el afuera en el proceso de investigación osciló entre los discursos esencialistas y un análisis social más constructivista (Rappaport, 2018). El coteorizar con la Red Trashumante se apoyó en un compromiso con el diálogo horizontal a través de los talleres de educación popular. Se trató de no escindir la investigación del activismo, ya que no necesariamente son prácticas independientes. De este modo, el proceso de coteorización construye dispositivos conceptuales estrechamente vinculados a la realidad investigada y a las necesidades políticas del contexto, mientras que para otrxs académicxs el destinatario de los esfuerzos teóricos tiene que ser la disciplina. Este posicionamiento epistémico-político sobre el que se sustenta el coteorizar implicó pensar junto a la Trashumante en ciertas claves teóricas. De todas maneras, no se trató de una coteorización simultánea, sino que el proceso consistió en prolongar de manera espiralada los enunciados de lxs trashumantes en una enunciación propia, a partir de los enunciados a los que estuve expuesto en el trabajo de campo. Se trató de una creación de vehículos conceptuales que nutrieron significativamente el insumo de la investigación, caracterizada por el acercamiento y la colaboración, en disonancia con la etnografía tradicional signada por cierto distanciamiento y las prioridades de las instituciones establecidas (Rappaport, 2018).

Por otro lado, paralelamente a la realización del trabajo de campo, conformé un nutrido corpus de documentos escritos. Apelé a la revisión de material y análisis bibliográfico a partir de recolección y estudio de textos, fundamentalmente producciones escritas por la Trashumante y algunxs de sus referentes, además de elaboraciones

sobre la red. En su conjunto me permitieron conocer los modos en que este colectivo se presenta hacia lxs miembros como a potenciales integrantes; las formas en que se posicionan frente al mundo; la caracterización acerca de los sectores populares con los que se agrupan; los ejes estructurantes de las experiencias político-pedagógicas y las lógicas grupales de los talleres; la concepción de sujeto que comparten; y algunos conceptos que guían sus prácticas, entre otras coordenadas.

Construyendo una epistemología huidiza

Antes de proseguir, es importante explicitar la idea-intención que guía este libro. Puede sucedernos, en cuanto lectorxs, que, al abordar un texto con nuestros sentidos –a pesar de nuestra atención y pretensión crítica–, caigamos en una ilusión constante: la de que leemos a unx autorx cristalizadx en un nombre y apellido o pseudónimo, unx autorx individual. Propongo poder atravesar esta ilusión, la de una supuesta y aún vigente idea de unidad individual racional, para poder al menos comenzar a considerar la multiplicidad en cada persona o, en este caso, en quien realiza y firma esta producción escrita. Esto refiere a exhumar públicamente la siguiente cuestión: es importante reconocer que el pasaje por experiencias y procesos colectivos incide fuertemente en los procesos de subjetivación mediante los cuales nos vamos constituyendo y transformando como sujetos. En este sentido, resulta primordial asumir una voz marcada por una perspectiva colectivista, a pesar de la publicación o entrega bajo firma individual.

A su vez, este libro presenta un concepto propio, una propuesta: ensayar una *epistemología huidiza*. Practicar esta epistemología huidiza desde la que escribo consiste en reconocer que, si bien las articulaciones y reflexiones en este trabajo son auténticas por parte de quien escribe, las experiencias que las propiciaron fueron y son colectivas, fruto de procesos grupales a partir de voluntades que se encuentran para generar espacios de encuentro, afecto, discusión y disidencia. En este sentido, cabe apreciar ampliamente las experiencias propiciadas por la Red Trashumante, pues abren múltiples sentidos, en los que fueron compartidos diversos interrogantes sobre la realidad, acerca de las dificultades y problemáticas de distintas organizaciones y grupos, a la vez que se buscó amplificar las posibilidades de lo que inicialmente y

naturalización mediante se presenta como lo dado.

Asimismo, la *epistemología huidiza* es tal tanto porque, bajo la figura de *autorx*, quedarían parcialmente en suspenso las experiencias y los procesos colectivos que nos marcan, como también porque, de todos modos, existe una inconmensurabilidad respecto a la totalidad de las experiencias vividas, a la vez que no es posible decirlo todo. Los encuentros a través de talleres de educación popular desbordaron profundamente toda mi experiencia corporal y por ello también el andamiaje político-epistémico desde el cual partí en mi investigación, pues la experimentación trashumante supuso una desobediente espiral de prácticas afectivas, lúdicas e imaginativas, expresiones artísticas e inventiva como formas de coproducción de saberes de manera participativa no convencional.

De este modo, haber atravesado diversos encuentros de educación popular me hizo reflexionar acerca de una *polifonía incomodante* que es tal por la heterogeneidad de voces con las que vivencié distintos procesos de educación popular en rondas *interminables*; voces que no podrán ser representadas en este libro. Son cientos de voces reducidas, en la presente producción escrita, a una sola: la de quien escribe. Dicho esto, cabe aclarar que elijo la primera persona singular para la escritura, a modo de reflejar que asumo la responsabilidad por las decisiones y los estilos escogidos para hacer posible este trabajo, destacando que, pese a reconocer la multiplicidad en uno, no se trata de una autoría compartida.

Además, resulta importante situar que, en el presente libro, las articulaciones que realizo entre mi experiencia investigativa, el marco teórico y las manifestaciones tanto de integrantes de la Red Trashumante como de ella como tal –en cuanto colectivo– o de participantes en el marco de encuentros de educación popular propiciados por dicha red las efectúo en pie de igualdad. Es decir que le reconozco a la Trashumante y sus participantes el estatuto político-epistemológico y teórico de unx autorx más, en cuanto propuesta para superar la idea de *objeto de investigación*, dotado de pasividad por el positivismo. Así, procuro restituir el carácter de sujeto colectivo y activo de la Red Trashumante, portadora de una voz legítima, en igualdad de condiciones respecto a quien escribe sobre ella. Esta posición no solo no desconoce, sino que además se diferencia de la tradición de la visión empirista de la cosa observada (Gómez

Carpinteiro, 2014).

Históricamente, algunas corrientes dominantes dentro de las ciencias sociales operaron como poderes académicos al categorizar sujetos para volverlos legibles y gobernables (Gómez Carpinteiro, 2014). Siguiendo el trabajo del antropólogo Michel-Rolph Trouillot, Gómez Carpinteiro (2014) retrata brevemente la crítica al distanciamiento entre el antropólogx y lxs subordinadxs, pues supone una recreación de la discusión entre objetividad y compromiso político. La idea es reconocer que esta separación entre compromiso político y objetividad es producida socialmente y muchas veces opera como poder a través de ciertos discursos dominantes acerca de qué es y cómo hacer ciencia. Se trata de vencer el divorcio sujeto-realidad en cuanto objetividad externa ya que no solo es falsa, sino que también favorece la imposición de la idea de que la realidad, al ser ajena a lxs sujetos, no puede ser transformada, invisibilizando así la trampa primordial de la hegemonía, la cual consiste en la exigencia de postular a ella como inevitable, cuando toda realidad es una construcción de actorxs, aparezcan estxs ocultxs o no (Zemelman, 2005). Además, acorde a Gómez Carpinteiro (2004), uno de los cuestionamientos de Trouillot apunta al rechazo histórico de dotar a las *voces nativas* de estatus epistemológico.

De este modo, la presente producción escrita sigue de cerca las epistemologías críticas (Zemelman, 2005; Retamozo, 2007; Fischetti, 2017), cuyo propósito es la denuncia de condiciones que reproducen la dominación, para lo cual se torna relevante la crítica hacia la utilización de la objetividad en cuanto forma para enmascarar la opresión (Gómez Carpinteiro, 2014). Además, estas fijan la posibilidad de erigir diálogos en condiciones de igualdad con otros saberes (Fischetti, 2017). Las epistemologías críticas parten del reconocimiento de que es posible producir conocimiento en pos de la reproducción del orden social establecido o, en cambio, a favor de la transformación de la realidad, y bregan por esta segunda opción, a la vez que visibilizan la importancia de asumir un posicionamiento en la praxis de investigación, ya que la epistemología crítica es una epistemología política (Retamozo, 2007).

Finalmente, acercarme a la red supuso un paulatino proceso de construcción de confianza entre ella y quien escribe, proceso mediante el cual pude aproximarme a la Trashumante sin perder mi identidad;

esto se debió tanto por la apertura de esta como por mi posicionamiento como investigador. Quien facilitó mi familiarización con los mundos trashumantes fue uno de sus ideólogos, Roberto "Tato" Iglesias.

Por último, sostengo que, si bien el proceso de interlocución con lxs integrantes de la Red Trashumante no se desplegó en torno a una problemática definida explícitamente a partir del concepto de "salud", lo cierto es que el tratamiento teórico que se le da al tema de la salud-enfermedad en el marco de la salud colectiva me permitió pensar las prácticas trashumantes a la luz de sus posibles relaciones con la generación de bienestar y cuidado colectivo.

Antecedentes y marco teórico

En este segmento exploro y evalúo críticamente algunos enfoques teóricos y antecedentes en torno al tratamiento de la salud colectiva, la educación popular y sus nexos.

Este estudio parte del reconocimiento de los aportes de Foucault (2002), quien postula a la escuela y al hospital como instituciones disciplinarias históricamente orientadas a fabricar cuerpos dóciles para la dominación, en relación con la expansión del capital.

La Red Trashumante sistematiza un discurso sobre educación popular que parece insertarse en el polo contrahegemónico del debate actual en torno a cómo se configuran o deben configurarse los procesos de aprendizaje y producción de conocimiento. De forma similar, las síntesis teórico-políticas que emergen y subsidian múltiples experimentos en salud colectiva configuran, en su campo de actuación, un proceso de contrahegemonía. En este libro, se trata de desplegar la dimensión teórica de lo que se practica en los espacios de formación de la Red Trashumante, a fin de trabajar la hipótesis según la cual entre salud colectiva y educación popular hay una afinidad conceptual de fondo. Dicha afinidad no se aprehende únicamente desde la oposición que esas dos corrientes representan a las prácticas dominantes en sus respectivas esferas de intervención, sino que, además, podría dejarse entrever en cierto énfasis compartido en *lo latente* y *lo oprimido* en cuanto soportes potenciales de unos ejercicios de diálogo y escucha que darían acceso a una renovada comprensión de la sociedad y, sobre todo, de la educación, y el bienestar de quienes

la constituyen. La exploración de esta hipótesis dependerá, en primer lugar, de un procedimiento de exposición dividido en dos etapas sucesivas, simétricas y articuladas que abarcan del capítulo 2 al 4. El procedimiento en cuestión consiste en situar la emergencia de la educación popular y la salud colectiva en una posición de contrahegemonía[1] respecto del debate contemporáneo sobre educación y salud-enfermedad, respectivamente. En lo que se refiere a la educación popular, se trata, también, de identificar la modulación específica que esta recibe en el contexto de la Red Trashumante.

En seguida, me propongo extraer de esa modulación un posible punto de anclaje para el diálogo conceptual con la salud colectiva. Tal diálogo se desarrolla en el capítulo 5, en el horizonte de la búsqueda de un transaber que, de resultar consistente, podría informar nuevas zonas de sinergia y cooperación entre ambos proyectos. A partir de esta hipótesis, se trata de manifestar que el libro consiste en extraer de una experiencia concreta el sustrato teórico, y esto lo hago dialogar con el marco de la salud colectiva, siendo entonces dos registros teóricos los que se ponen en relación.

La hegemonía en salud se manifiesta a través de la salud pública tecnocrática, mientras que en educación lo hace en la educación formal tecnocrática, la *educación bancaria* en términos de Freire (1975). Sostengo además que, para desarrollar una perspectiva crítica, es importante reflexionar acerca de esos saberes y los vínculos entre ellos.

La educación popular se constituye como proyecto contrahegemónico por su carácter polifónico y relacional-horizontal, por su proyecto utópico-emancipatorio y por disputar la dimensión ideológico-política incluso en la concepción de sujeto como un ser activo y transformador. Además, la contrahegemonía en educación popular se da a partir de la concepción acerca de una pedagogía de lxs oprimidxs (Freire, 1975) y no para ellxs.

Por su parte, la salud colectiva se constituye en cuanto proyecto contrahegemónico por su carácter relacional, participando en la lucha por la hegemonía en cuanto a la visión de mundo, a partir de la concepción colectivista sobre este y de elementos como sujeto-pueblo, relación e ideología, y el horizonte emancipatorio. Ello en oposición a una salud pública tecnocrática dominante que reduce la realidad a lo técnico, biológico e individual (Menéndez, 2015).

Finalmente, en la presente producción escrita, la contrahegemonía se plasma a través de la búsqueda de articulación de transaberes (Alburquerque, Chaná y Guajardo, 2016) entre dos campos que, en su versión hegemónica, son abordados como separados: salud, por un lado, y educación, por otro.

Respecto al entrecruzamiento entre educación y salud en general, destaco los relevantes aportes de Foucault (2002; 2007), quien expone de manera categórica la carga histórica del hospital y la escuela (entre otras) como instituciones disciplinarias, consolidadas en los siglos XVII y XVIII, dirigidas a fabricar cuerpos dóciles para la dominación-normalización, el control y la utilización política de los individuos. Según el autor, estas instituciones disciplinarias –junto a la cárcel y la fábrica– reproducen espacios reticulados verticales, y debe situarse la distribución espacial de lxs sujetos en articulación con el aparato de producción para la acumulación del capital, donde la expansión de la economía capitalista requirió del poder disciplinario de diversas instituciones que garanticen la sumisión de los cuerpos y de las fuerzas (Foucault, 2002).

Con relación al campo pluridisciplinar de la salud, este es hegemonizado por la *biomedicina* (Menéndez, 2005), que refiere al saber y a la forma de atención médica dominante de la mayoría de las sociedades a nivel mundial (Da Costa Marques, Linardelli y Maure, 2016). Subsidiaria a esta perspectiva resulta el concepto de "modelo médico hegemónico", que alude a la biomedicina, la cual se apoya sobre raigambres positivistas y reproduce enfoques individualistas, ahistorizantes, biologicistas y mercantilistas, y que componen al esquema burocrático que prevalece en la salud pública tecnocrática (Menéndez, 2005) y que tensiona con la salud colectiva.

Acerca de *salud colectiva*, esta también es denominada como "medicina social latinoamericana" en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe (Iriart, Waitzkin, Breilh, Estrada y Merhy, 2002), salvo en Brasil, en donde es nombrada como "salud colectiva". Brasil es, además, el país en el que más aportes se hicieron –y donde continúan realizándose– a este campo de conocimiento. Ella emergió en América Latina entre las décadas de 1960 y 1970 y específicamente en Brasil como un movimiento social, como lucha contra la dictadura, contra el conocimiento oficial de la biomedicina, en cuanto respuesta crítica frente a la salud pública tecnocrática, constituyendo esta última

en Occidente el modelo dominante de comprender e intervenir en salud en la mayoría de las sociedades capitalistas (Menéndez, 2005; 2015).

Según algunxs autorxs, el movimiento sanitario surgido en Brasil eligió el nombre "salud colectiva" para destacar que sus análisis del conjunto de las prácticas de salud no consideran la enfermedad y el acto médico como ejes primordiales del proceso de salud-enfermedad-cuidado, sino que el centro se halla en el contexto sociohistórico de los problemas de salud (Iriart, Waitzkin, Breilh, Estrada y Merhy, 2002). Para el presente trabajo, elijo la denominación "salud colectiva" para hacer foco en la salud al mismo tiempo que para remarcar su carácter colectivo. Es importante aclarar que existen debates de distintxs referentes y grupos en varios países que presentan posicionamientos diversos en el marco de la salud colectiva, y que esta última es más bien un campo heterogéneo y no uniforme ni unánime.

La salud colectiva es una práctica social y también un campo de conocimiento que articula sujetos, prácticas y saberes. Alrededor de la década de 1970, no solo en Brasil, sino también "en América Latina en general, el objeto tradicional de teorías, concepciones y prácticas denominado *salud pública* inició una trayectoria de transformaciones históricas tornándose tema de cuestionamientos, análisis y propuestas de movimientos sociales, políticos, sindicales y comunitarios" (De Souza Minayo, 2013, p. 103) (el destacado le pertenece a la autora). Según María Cecilia de Souza Minayo, "uno de los cambios efectuados fue el reemplazo del término *público* por *colectivo*, para designar al área, convocando a la sociedad a la transformación de un sector que era prácticamente dominado por la corporación médica" (2013, p. 103) (el destacado le pertenece a la autora). Además, es posible sostener que los aportes para la salud colectiva provienen de la sociología, la antropología, el derecho, las ciencias políticas, la historia, la psicología, la epidemiología, la ecología y la medicina, entre otras disciplinas, subdisciplinas y saberes.

En relación con *educación problematizadora*, que posteriormente incidió fuertemente en la emergencia y constitución del movimiento múltiple y heterogéneo de *educación popular* en América Latina y el Caribe entre las décadas de 1960 y 1970, son valiosos los aportes de Paulo Freire (1975; 2013; 2014), también del educador José Luis Rebellato (2009), y de Roberto Iglesias (2003; 2014). La educación

popular surge a partir de la confluencia de diversos colectivos y corrientes críticas que promueven la importancia de una educación emancipatoria en estrecho contacto con los sectores populares en cuanto propulsores de la transformación social, y que tensionan con los saberes y las prácticas desarrolladas en el marco de la *educación bancaria*.

Para Freire (1975), la educación formal, denominada por él como "educación bancaria", reproduce las relaciones opresor-oprimido que se materializan en todas las esferas de la sociedad, ya que lxs docentes aparecen como únicxs poseedorxs del saber, en una relación asimétrica de poder en la que en general se enseña a lxs estudiantes a memorizar. En cambio, la educación liberadora que practica Freire refiere a establecer relaciones dialógicas con los grupos con los que se trabaja y fomentar las situaciones que propicien procesos en los cuales lxs sujetos puedan ir apropiándose de la palabra y a su vez problematizar la realidad a partir de sus experiencias concretas. Para ello, el autor plantea los *círculos de cultura*, donde cada participante pueda hablar y ser escuchadx en pie de igualdad con otrxs.

De este modo, las prácticas de educación popular de la Red Trashumante aportan una experiencia de educación popular freiriana y a su vez posibilitan una lectura contrahegemónica de la educación en Argentina. Para la Red Trashumante, la educación consiste en procesos de formación política en los cuales pueden existir diversos aprendizajes que se dan en los encuentros. Se trata de experiencias situadas, en el sentido de que organizaciones y sujetos explicitan y problematizan la realidad que viven en sus territorios, y también porque consisten en diversos aprendizajes que pueden emerger en las relaciones con semejantes en ciertos espacios y no otros.

En este trabajo de investigación, pretendo abordar y articular inicialmente las vertientes de la educación y de la salud. Específicamente, realizo dos distinciones nodales: una entre educación formal, por un lado, y educación popular, por otro; y otra entre salud pública tecnocrática, por un lado, y salud colectiva, por el otro. El entrecruzamiento entre salud colectiva y educación popular aporta al conocimiento en general y además pretende visibilizar que aquello inicialmente presentado como áreas separadas (salud, por un lado, y educación, por otro) es, desde una perspectiva integral como la que aquí se postula, un entramado dialéctico. Además, ese aislamiento y

parcelamiento del saber en compartimentos estancos es producto de una lucha ideológico-política que deviene en una relación de hegemonía y contrahegemonía.

Para pensar esta última relación, es necesario, pues, remitir a qué se entiende aquí por "hegemonía". Según Williams,

> la hegemonía constituye todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo [...]. Es un sistema vívido de significados y valores [que otorga] un sentido de realidad para la mayoría de las gentes de la sociedad (2000, p. 131).

A su vez, tal como plantea Hernán Fair (2015, s.p.), "la hegemonía corresponde a una forma de dominación política y social predominantemente ideológica o cultural, que busca imponer determinados valores, creencias, deseos, ideales y mandatos como legítimos, válidos y reconocidos como propios, sobre otros sectores políticos y sociales". En este sentido, y siguiendo a Gramsci, Ana María Zubieta sitúa la hegemonía "como un proceso en el que una clase logra que sus intereses sean reconocidos como suyos por las clases subalternas, incluso y sobre todo si van en contra de los propios intereses" (2004, p. 38). Asimismo, en la sociedad civil, en una trama institucional formada por la familia, la escuela, la Iglesia y los medios masivos de comunicación, operan el sostenimiento y la reproducción de la cultura dominante, que participan además en la elaboración de consenso (Portantiero, 2008).

Dado que la Red Trashumante trabaja con sectores populares, es importante referir a las culturas populares y a qué se entiende por estas. Según Burke, cultura popular es "la cultura no oficial, la cultura de los grupos que no forman parte de la elite, las clases subordinadas", tal como fueron definidas por Gramsci (Burke, cit. en Zubieta, 2004, p. 34). También, hay que expresar que la cultura popular no es homogénea ni monolítica, sino que es múltiple y heterogénea; por ello conviene hablar de "culturas populares" (en plural), o bien sustituirlo por la idea de cultura de las clases populares o de las clases subalternas (Zubieta, 2004).

Como parte de esta investigación, se trata de articular cultura dominante, hegemonía, sectores populares y contrahegemonía. Para

contribuir a analizar las lógicas que desmonten el andamiaje hegemonía y cultura dominante, se recurre a los proyectos de educación popular y de la salud colectiva. Además, con el término "hegemonía", hago alusión a que en ella operó un pasaje del uso de la fuerza hacia la cultura y las costumbres (Portantiero, 2008). Se trata de vincular dicho concepto con la dominación como proceso no solo de fuerza, sino también de lucha por la producción y la apropiación social del sentido (Martín-Barbero, 2008).

Por su parte, la educación popular disputa el poder en los universos de sentidos, en una relación dialéctica entre cultura y poder, disputa que se materializa entre la clase dominante y los sectores populares, las clases subalternas, lxs que no tienen voz porque han sido despojadxs de esta. También, es importante considerar el nexo de lo popular con "las nuevas figuras de la resistencia desde las que construyen su identidad los oprimidos" (Martín-Barbero, 2008, p. 52). Asimismo, Lidia Rodríguez expresa que "son múltiples los sentidos con los que se liga el concepto de 'educación popular'" (2013, p. 30). Esta autora expone que lo popular se utiliza de diversas maneras, y que puede designar, en primer lugar, "un sujeto social que remite a los sectores más pobres", en segundo lugar, "un sujeto político que alude al sujeto de la transformación" y que "requiere políticas de inclusión", y, por último, "un proyecto político, una utopía, un horizonte de sentido. El proyecto político popular remite a un horizonte de justicia e igualdad" (Rodríguez, 2013, p. 36).

Respecto al hecho de que la Red Trashumante se vincula fuertemente con los sectores populares, se atiende a la idea de *culturas populares*. En principio, en relación con cultura, Williams (1983; 2000) postula que toda cultura posee una particular sensibilidad de la vida, un característico y particular matiz, que se vincula de manera específica con una determinada época y constituye la *estructura de sentimientos* de ese periodo. La idea que presenta el autor mencionado refiere a que un conjunto compartido de modos de pensar y de sentir forma y está formado por un modo total de vida, el cual comprende la cultura vivida de una época particular, de una clase o de un grupo. Lo fundamental de esta idea radica en que esa estructura de sentimientos puede acontecer de modo contrario a la definición cultural dominante. Tal concepto –"estructura de sentimientos"– procura encontrar patrones regulares de modos de sentir y ver en una época, y es un

intento de hallar un tipo particular de resistencia a las formas de la dominación, en cuanto tentativa de pasar del plano histórico de los grandes movimientos a pensar de un modo específico las relaciones inherentes en la vida cotidiana (Williams, 1983; 2000).

En cuanto a los sentidos posibles alrededor de *lo popular*, se da cuenta de una pluralidad heterogénea en los debates. El problema del estudio de la cultura popular es tal porque se encuentra abierto y constituye un territorio en disputa. Son múltiples los enfoques posibles que pueden hallarse en el tema, y sus discusiones no están saldadas. Es por ello por lo que aquí se presenta un recorte en cuanto aproximación para los fines de este trabajo.

R. Hoggart (1958; 1990) en su trabajo analiza un heterogéneo conjunto de productos culturales como la ficción popular, los diarios y las revistas, específicamente. En su estudio, demuestra la interconexión entre varios aspectos de la cultura popular –como los clubes de trabajadorxs, las revistas y los pubs– y las estructuras del sujeto en su vida diaria –relaciones de género, roles de familia, patrones de lenguaje–. En ese sentido, el autor realiza la descripción de la clase trabajadora de la preguerra en cuanto un todo complejo, en el cual las prácticas privadas y los valores estaban integrados de modo estrecho (Zubieta, 2004). Para Hoggart (1958; 1990), la cultura de la clase trabajadora de la preguerra está en contraposición a la cultura de masas de la posguerra. A su vez, realiza la observación de que la televisión norteamericana, las revistas, la novela, el crimen y la moderna música popular no otorgarían ninguna sustitución para una cultura popular conectada con las condiciones de quienes producen y consumen. Finalmente, al mencionado autor también le interesa la calidad de los productos de la cultura de masas, donde problematiza lo estándar y la discriminación en la producción y el consumo de las formas de la cultura popular (Zubieta, 2004).

Acorde a Stuart Hall (1982), toda cultura de una sociedad propende, con variados grados de cierre, a imponer su clasificación del mundo político, social y cultural. Ello constituye, para el autor, “el orden/estructura cultural dominante, aunque no es unívoca ni totalmente aceptada. Las diferentes áreas de la vida social parecen ser organizadas, diagramadas (construidas como mapa), planeadas dentro de los discursos dominantes, jerárquicamente organizados dentro de los significados dominantes” (Hall, 1982, p. 132). Según la propuesta

de Ginzburg, la cultura puede comprenderse como un tejido complejo de sentimientos, aspiraciones, ideas y fantasías, un conjunto de patrones de comportamiento y creencias (Zubieta, 2004). Se trata de diversas denominaciones amparadas en perspectivas teóricas diferentes: cultura oficial, clase hegemónica, clases dominantes, por un lado; cultura no oficial, cultura popular, cultura de las clases subalternas, por otro. Referirse a la alta o baja cultura implica la heterogeneidad y lo múltiple, no así la homogeneidad ni la unicidad (Zubieta, 2004).

En cuanto a la noción de cultura popular, para Hall (1981), existe una dificultad tanto en la idea de cultura como en la de lo popular. Existen, para este autor, transformaciones en el estudio de la cultura popular y distintas nociones posibles. Se refiere al trabajo activo en actividades y tradiciones existentes, la reelaboración activa de estas, de modo que salgan de una manera distinta, pues parecen persistir; sin embargo, de un periodo a otro, pasan a ocupar una diferente relación con los modos de vivir de la gente trabajadora y sus formas de definir sus relaciones mutuas y sus vínculos con lxs otrxs y con sus condiciones de vida (Hall, 1981). Para Hall (1981), la transformación es la piedra angular del prolongado proceso de moralización de las clases laborales, reeducación del pueblo, y desmoralización de lxs pobres. Además, para el mismo autor, la cultura popular, en sentido puro, no estriba en las tradiciones populares de resistencia a estos procesos ni en los modos en que se les sobreponen, sino que, en el estudio de la cultura popular, se debería comenzar con el doble movimiento de resistencia y contención que siempre se halla vinculado a la cultura popular. A su vez, según Hall (1981), no existe ninguna cultura popular auténtica, completa y autónoma que se halle por fuera del campo de fuerza de relaciones de poder cultural y dominación. Al mismo tiempo, el autor sostiene que existe una lucha constante y desigual por parte de la cultura dominante, cuyo objetivo es desorganizar y reorganizar permanentemente la cultura popular, encerrar sus definiciones y formas dentro de una gama de formas dominantes más completa (Hall, 1981). Finalmente, para el mismo autor, lo popular contempla aquellas actividades y formas cuyas raigambres se hallen en las condiciones materiales y condiciones sociales de determinadas clases, y que resulten incorporadas a prácticas y tradiciones populares. Lo primordial para Hall en la

definición de la cultura popular son las relaciones que definen a la cultura popular en una permanente tensión con la cultura dominante. Se trata de la cultura popular en cuanto uno de los ámbitos de la lucha en contra y a favor de la cultura de lxs poderosxs; es el ruedo de la resistencia y del consentimiento, es también en parte el lugar donde la hegemonía emerge y se afianza (Hall, 1981). La cultura de lxs oprimidxs, a ello es también a lo que nos remite el término de "popular", y el lado opuesto es la cultura del bloque de poder.

Por su característica de lo múltiple y lo diverso, las clases subalternas pueden resultar conservadoras y reaccionarias como también pueden ser progresistas y creadoras, donde por ello puede operar la contradicción con los estratos dirigentes, con la cultura de las clases dominantes (Zubieta, 2004). Entendiendo a la hegemonía relacionada a las clases dominantes, a la producción de consenso y en cuanto un proceso en el que una clase logra que sus intereses sean reconocidos como suyos por las clases subalternas –incluso si van en contra de los propios intereses–, la categoría de hegemonía resulta provechosa para reflexionar sobre la cultura popular. En este sentido, "repensar el concepto de cultura popular en y a través del concepto de hegemonía es definirlo como un sistema de relaciones entre clases sociales que constituye uno de los sitios para la producción de consenso, pero también de resistencia al consenso" (Zubieta, 2004, p. 41). Por ello, acorde a la misma autora, siempre habrá un elemento de la cultura popular que se escabulle o se opone a las fuerzas hegemónicas, y en esto reside que la cultura popular resulte una cultura de conflicto para las clases dominantes.

En el caso de Grignon y Passeron (1992), utilizan el plural en la denominación "culturas populares" para sugerir que el objeto de estudio no es homogéneo y que la cultura popular tampoco es unívoca, sino que consiste en un fenómeno heterogéneo y plural. Cabe aclarar que el debate que se traza en este trabajo sobre las culturas populares expone cierta pluralidad diversa en la temática, donde no necesariamente existe una superación, sino más bien posicionamientos diferentes que coexisten.

En la obra de Grignon y Passeron (1992), se detectan dos ejes importantes: por un lado, plantean lo que sitúan como un cierto abuso en el uso de parejas binarias opuestas como lo son cultura proletaria, cultura dominada y contracultura, versus cultura dominante,

burguesa, culta/letrada; y, por otra parte, la problemática de la utilización de la categoría de pueblo en la sociología, que se halla en la raíz de lo popular.

Grignon y Passeron (1992) sostendrán que lo popular es un fenómeno que se produce en sociedades estratificadas, que conlleva relaciones de fuerza internas y que sitúa en un lugar primordial la problemática de las formas de dominación que operan dentro de lo social, donde se da la dominación cultural, que implica un intercambio simbólico desigual que consiste en una relación de interacción cultural desigual. Por ello, desde esta perspectiva teórica, centrarse en las culturas populares debe ser considerando la problemática de las relaciones desiguales que íntimamente asocian a clases y grupos dentro de una misma sociedad. De algún modo, a lo que asistimos con el trabajo de Grignon y Passeron (1992) es a la revisión de opciones hermenéuticas, ya que, en la descripción de las culturas populares, está implícita la problemática de la interpretación y el otorgamiento de sentido, donde las diversas perspectivas teóricas conllevan la elección de un posicionamiento. Frente a dos perspectivas que se describen en el texto, a saber, el relativismo cultural, por un lado, y la teoría de la legitimidad, por otro, que pueden conllevar el populismo y el miserabilismo, los autores plantean una tercera posibilidad que implica una ruptura epistemológica. Se trata de una teoría que articule las dos anteriores para dar cuenta de la complejidad de los intercambios y de la circulación simbólica (Zubieta, 2004).

Esta tercera posición debe buscar que no se perciba a las culturas populares como un hecho cultural autónomo sin reconocer las relaciones de dominación en las cuales están inscriptas –que pueden devenir en populismo–, pero tampoco observar solamente los mecanismos de dominación donde lo popular se reduce a nada, más allá del gesto que lo dirige en el ámbito de su supresión y de la no valoración –posicionamiento miserabilista–. De este modo, la sociología debería, para Grignon y Passeron (1992), ocuparse de las culturas populares como cultura dominada, basada en el análisis ideológico, pero, a la vez, no debe olvidar que la cultura popular es también capaz de productividad simbólica, sustentada en el análisis cultural (Zubieta, 2004). El análisis ideológico y el cultural son productores de sentido y la base para una interpretación abarcadora

de las culturas populares.

Por su parte, Carlo Ginzburg (1982), en su clásico texto *El queso y los gusanos*, analiza la dinámica cultural a través de la figura de Menocchio, que le posibilita al personaje de un molinero de un pueblo de Italia en el siglo XVI elaborar una visión de mundo que condensa la resistencia de las clases populares en aquella época (Zubieta, 2004). Por medio de su investigación, Ginzburg (1982) tiene por finalidad, a través de los datos disponibles acerca de Menoccio, reconstruir lo que ha denominado cultura popular en esos tiempos. Según la indagación de este autor, existen indicios que expresan una profunda discrepancia entre dos visiones de mundo: "el mundo del cual hablan las preguntas de los inquisidores, por un lado, y el que se expresa en las respuestas del molinero, por el otro" (Zubieta, 2004, p. 43). De este modo, Ginzburg (1982) observará dos estratos que constituyen el discurso de Menocchio: "a) un núcleo de creencias populares autónomas, de oscura raíz campesina, de remota tradición oral; y b) una sorprendente pero clara convergencia de las ideas y posiciones de Menocchio con las de los intelectuales más progresistas de la época" (Zubieta, 2004, p. 43). Así, la comprensión de dicha discrepancia, a saber, con los jueces de la Inquisición y la convergencia con los intelectuales progresistas llevó a la reconstrucción de la forma de leer de Menocchio, quien era instruido y leía bastante, aunque no era muy competente para escribir, es decir, dilucidar cuál es su clave de lectura. A partir de la indagación en todo ese proceso, Ginzburg reflexiona y postula que Menocchio leía desviadamente, ya que más sustancial que los textos es la clave de lectura, el tamiz que Menocchio interponía entre la página impresa y él (Ginzburg, 1982; Zubieta, 2004). Pensar la categoría de clave de lectura le servirá a Ginzburg como indicio de la existencia de una cultura popular. Además, en palabras del autor:

> Hemos visto aflorar, por debajo de la profunda diferencia de lenguaje, sorprendentes analogías entre las tendencias de fondo de la cultura campesina que hemos intentado reconstruir y las de sectores más avanzados de la alta cultura del siglo XVI. Explicar estas analogías mediante la simple difusión de arriba hacia abajo significa aceptar sin más la tesis, insostenible, según la cual las ideas nacen exclusivamente en el seno de las clases dominantes (Ginzburg en Zubieta, 2004, p. 45).

También, Ginzburg expresará que Menocchio sentía la necesidad de apropiarse del patrimonio intelectual de sus adversarios, los inquisidores, como lo había hecho con los libros leídos. La categoría de apropiación, fundamental en los estudios actuales acerca de la cultura popular, refiere a "hacer propio lo ajeno. Pero siempre se lo hace desde y a partir de lo que se posee, de lo que se sabe" (Zubieta, 2004, pp. 45-46). De este modo, "se producen, entonces, en el objeto apropiado, transformaciones, reducciones, agregados propios de todo proceso de traducción, un proceso que no deja de producir la tensión propia de la lucha" (Zubieta, 2004, p. 46).

Ginzburg toma como equivalente de la cultura popular a la categoría de clases subalternas, y ello complejiza el concepto de "cultura popular" que connota unidad (Zubieta, 2004). La categoría de clases subalternas le posibilita a Ginzburg pensar a las culturas populares en cuanto heterogéneas y múltiples, ya que no habría una esencia de la cultura popular.

Otro de los aportes en el estudio de las culturas populares lo constituye la perspectiva de Michel de Certeau (1996; 1999). Según este autor, y respecto al objeto de estudio, no se trata de una contracultura marginal y minoritaria, "ni una tradición popular anclada en el pasado y muerta, mero objeto de nostalgia" (Zubieta, 2004, p. 76), sino que se trata de la cultura de todos los días en cuanto práctica cotidiana de las mayorías anónimas, dominadas pero, a la vez, con un "espacio de libertad creado por las tácticas populares de microrresistencia y apropiación" (Zubieta, 2004, p. 76-77), de los usos y modos de hacer que la cultura popular encuentra en los intersticios inesperados del plan dominante de la estructura hegemónica (De Certeau, 1999; 1996; Zubieta, 2004). Según Zubieta (2004), en las investigaciones llevadas a cabo por De Certeau, es posible observar la deliberada intención de no acatar el seguimiento rígido y canónico de un método impuesto desde lo disciplinario; es por ello por lo que sus recorridos resultan extraños a la lógica de las instituciones. La perspectiva de De Certeau (1999; 1996) no se centra en el estudio de las relaciones de imposición-aceptación entre la cultura de las élites y la cultura popular, sino fundamentalmente en los procedimientos de apropiación.

La hipótesis de De Certeau es que, del mismo modo que sucede en la utilización del lenguaje, que implica colocar una marca personal en

el sistema heredado de la lengua, lxs consumidorxs, que no son pasivxs receptorxs de objetos culturales, llevan a cabo una producción secundaria, encubierta, que constituye un arte de reciclar con materiales ajenos (De Certeau, 1999; 1996; Zubieta, 2004). La consecuencia de tal hipótesis acerca de los procedimientos de apropiación es el estudio de las operaciones poiéticas –fabricar, crear–, es decir, las astucias por medio de las cuales el sujeto anónimo transgrede y desarma "los mecanismos de control del sistema y se reapropia de los lugares marginados por las técnicas de producción" (Zubieta, 2004, p. 80), utilizándolos en su provecho. Se trata de procedimientos tácticos, de un arte de hacer, como por ejemplo los cuentos tradicionales, discursos del pueblo, donde el disimulo y la inversión de las relaciones de poder en la sociedad instalan la posibilidad de la utopía como espacio de resistencia. De este modo, el uso es opuesto a la determinación, y "es considerado el espacio de la astucia del débil, lo que le queda por hacer en un territorio por el que transita pero que no le pertenece como propio" (Zubieta, 2004, p. 83). Son prácticas de *gente común* que se constituyen como resto de infinita potencialidad, son microrresistencias, gestos que son pequeños espacios de libertad, mediante astucias para deshacer el juego del otrx (De Certeau, 1999; 1996; Zubieta, 2004).

Para De Certeau, la táctica es definida por la ausencia de un territorio propio y de poder, mientras que la estrategia implica el ejercicio del poder y un lugar de control desde el cual ser articulado. En el trabajo de Zubieta (2004), siguiendo el texto de De Certeau, entre las diversas formas de hacer –habitar, cocinar– que son estudiadas en el tomo II de *La invención de lo cotidiano*, selecciona una que le resulta paradigmática en cuanto objeto de estudio y pasaje de la teoría a la práctica: el barrio y las operaciones que lo constituyen. El análisis de las prácticas barriales inicia con un discurso acerca de la ciudad moderna. Esta es percibida como un espacio geográfico y geométrico habitado/plagado de construcciones visuales panópticas, producto de un diseño calculado de urbanistas que, muchas veces, desarrolla el lenguaje del poder en sus teorías (Zubieta, 2004).

De este modo, quizás entonces no sea casual la búsqueda de la Red Trashumante para elegir, muchas veces, volver a fabricar encuentros en medios rurales como modo de volver a conectarse con la naturaleza y de alejarse de lo que supuso el pasaje del campo a la

ciudad, es decir –y según distintxs autorxs–, la industrialización, la sociedad de consumo, los medios masivos de comunicación y el espacio urbano-panóptico.

No obstante, y tensión mediante, el investigador Pierre Mayol (De Certeau, Mayol y Giard, 1999) señala que la cuadrícula de esta ciudad moderna está sujetada a movimientos contradictorios y el uso anárquico de sus habitantes ("… los monumentos se llenan de graffiti, las prohibiciones se transgreden, los nombres de las calles y los lugares evocan historias nunca dormidas aunque ocultas a la mirada"), "que compensan con sus marcas enunciativas la fuerza del modo colectivo de gestión por un modo individual de reapropiación" (Zubieta, 2004, p. 91). Es decir, existe una coincidencia con Foucault en la visión de un entramado microscópico de redes de vigilancia y poder, pero a la vez se polemiza con dicho autor en cuanto también existen los "microespacios liberados por las operaciones tácticas de estos seres anónimos que circulan construyendo la vida cotidiana" (Zubieta, 2004, p. 91).

Con De Certeau (1996; 1999), entonces no se trata ya tanto de los diseños de los grupos dominantes sobre las mayorías excluidas para volverlas receptores pasivos que pueden moldear y controlar, sino de las resistencias de los grupos subalternos que tienen como fin instituir un espacio donde poder construir una identidad propia.

Por último, en relación con lo popular, se revisan a continuación algunas características de los sectores populares y su reconfiguración en Argentina.

Acerca de los sectores populares en Argentina

Según Svampa (2005), los cambios sociales y económicos que comenzaron en Argentina en la década de 1970 y se acentuaron en la de 1990 propiciaron una reconfiguración de los sectores populares urbanos, cuya identidad colectiva se había estructurado alrededor de la dignidad del trabajadorx. Signados por la desindustrialización, el deterioro de las condiciones laborales y la informalización, esos procesos fueron marcando una creciente distancia entre el mundo del trabajo formal y el mundo popular urbano, cuyo resultado fue el resquebrajamiento del mundo obrero y una progresiva territorialización y fragmentación de los sectores populares (Svampa, 2005). Lo que la sociología argentina sintetizó como el pasaje de la

fábrica al barrio se trató de un proceso en cuanto ocaso del mundo de lxs trabajadorxs urbanxs y la emergencia del mundo comunitario de lxs pobres urbanxs (Svampa, 2005). Acorde a la misma autora, la teoría social clásica elaboró la noción de clases trabajadoras como forma de designar al sector social que ocupa una posición desventajosa en la estructura productiva, donde una de sus características principales es la no propiedad de los medios de producción y, como resultado, verse obligado a vender en el mercado su fuerza de trabajo. Se trata de una noción económica, a la que habría que diferenciar otras dos dimensiones: la cultural y la política. La dimensión cultural incluye los modelos de socialización, así como también los estilos de vida, mientras que la dimensión política refiere a las formas de organización y la acción colectiva (Svampa, 2005). De este modo, las acciones de las clases trabajadoras articulan esas tres dimensiones diferenciadas y contrapuestas a la burguesía o clase dominante.

No obstante, según la autora, la aplicación de este esquema, que fue elaborado en función del desarrollo industrial propio de las sociedades centrales, ha revelado sus insuficiencias en las sociedades periféricas, donde los sectores subalternos son constituidos sobre la base de un conglomerado más amplio y heterogéneo que el de la clase obrera, como por ejemplo el campesinado, los sectores informales y las poblaciones indígenas (Svampa, 2005). Ello refuerza el posicionamiento en este trabajo respecto a la importancia de comprender a las clases populares como heterogéneas, plurales, múltiples, con acciones incluso contradictorias, dada la heterogeneidad y la condición de humanxs, y no derrumba necesariamente, sino que complejiza el esquema analítico antes mencionado.

Siguiendo a Touraine, Svampa (2005) sostiene que, en las sociedades dependientes, las luchas suelen ser multidimensionales, ya que la acción de los sectores populares no estaría determinada exclusivamente por el conflicto de clase, sino también por las luchas por la integración nacional y, a la vez, contra la dominación extranjera. Es por ello por lo que lo popular tiende a designar una resistencia política y cultural, ya sea tanto frente a la acción de una clase dominante con resabios feudales, como frente a una dinámica imperialista de los capitales extranjeros (Svampa, 2005).

Finalmente, desde una perspectiva retrospectiva, cabe añadir que en Argentina fue durante el gobierno peronista (1946-1955) cuando se reconfiguró *lo popular* en oposición a otros grupos, y en aquella época esa designación no se identificaba con una cultura campesina ni indígena, a diferencia de otros países latinoamericanos (Svampa, 2005). De este modo, en aquella época la configuración de las clases populares se dio por medio de la integración simbólica y socioeconómica en términos de pueblo trabajador, en reconocimiento de los derechos sociales vinculados al trabajo asalariado (Svampa, 2005). En el lenguaje político del peronismo, la figura de trabajadorx abarcaba también la de explotadx.

A su vez, ya a partir de 1998, la recesión económica resultó vertiginosa, y se aclaró del todo el proceso de expulsión del mercado de trabajo y el aumento de la inestabilidad laboral; también surgieron nuevas formas de resistencia colectiva en distintas partes del país, como los piquetes que posteriormente desembocaron en el surgimiento de organizaciones de desocupadxs (Ampudia, 2012). En respuesta a las hondas transformaciones que desde arriba desestructuraron los mundos de pertenencia de las clases populares argentinas, estas vienen elaborando nuevas formas de acción colectiva (Merklen, 2005). Según Merklen (2005), las transformaciones que se llevaron a cabo en la estructura social, que empezó con el golpe cívico-militar en 1976 y que culminaría en el estallido del 2001, trastocaron el mundo popular que la Argentina conoció desde la década de 1940. Y es que, con el gobierno de Carlos Menem, entre 1989-1999, Argentina abandonó definitivamente el modelo de intervención del Estado por medio del cual se regularon las relaciones sociales fundamentales y la economía; un modelo de regulación social que permitió una estabilización de la sociabilidad de las clases populares durante cinco décadas, es decir, entre 1940 y 1989 (Merklen, 2005).

De este modo, a partir de las políticas neoliberales y sus ya explicitados efectos, se empezó a gestar un nuevo repertorio de acción de las clases populares argentinas: las ocupaciones ilegales de tierras –denominadas "asentamientos"–, el desarrollo de un conjunto de organizaciones barriales, los piquetes en las rutas, dispositivos de democracia directa e indirecta, las revueltas populares que exigían la renuncia de las autoridades tanto del gobierno nacional como de

gobiernos provinciales, y el asalto de comercios en situaciones de una aguda crisis económica (Merklen, 2005). Con los asentamientos, que constituyeron uno de los primeros componentes de este repertorio, empezó a ser desarrollado un movimiento vasto de organizaciones barriales que supera el marco de las ocupaciones ilegales.

Acorde a Merklen (2005), ante los efectos de la crisis de hiperinflación de 1989 en Argentina y de la recesión económica y la asfixia monetaria y financiera de 2001, lxs pobres de grandes ciudades, en particular Gran Buenos Aires, Rosario y Córdoba –además de otros centros urbanos grandes–, comenzaron a saquear supermercados en busca de alimento, en lo que se evidenciaba cada vez más la incapacidad del Estado para otorgar una respuesta eficaz, así como las clases populares comenzaron a moverse por fuera del campo de influencia de los sindicatos.

Es importante señalar, también, que un elemento unificador de las experiencias populares de aquella época se halla en su heterogeneidad, en la diversidad de experiencias que no puede ser capturada solo por su dimensión económica (Merklen, 2005). Se trata de la heterogeneidad social de las pobrezas, que es explicada por la multiplicidad de trayectorias, a saber: en el mismo territorio de pobreza, se puede encontrar no solo quienes viven en una villa desde hace cuatro generaciones, sino también lxs habitantes de un reciente asentamiento vecino que se vio en la necesidad de ocupar tierras de forma ilegal, además de que la heterogeneidad se explica por una multiplicidad de pertenencias en las cuales se hallan inscriptos lxs sujetos, lo que constituye una trama social compleja (Merklen, 2005).

Por su parte, respecto a la Red Trashumante, cabe aclarar que se mueve en esa complejidad de las tramas populares mencionadas arriba, y, en los encuentros que realiza, se encuentran personas de grupos sociales heterogéneos. A continuación, se incluyen algunas apreciaciones sobre movimientos sociales emergentes, educación popular y bachilleratos populares.

Algunos debates sobre movimientos sociales emergentes, educación popular y bachilleratos populares

Partimos de la base de que las experiencias de educación popular son fenómenos sociales complejos, situados histórica y socialmente e integrados por intereses y actores heterogéneos (Caisso y Ominetti,

2012).

Acorde a Ampudia y Elizalde (2015), es común que la educación popular en América Latina en general y en Argentina en particular sea entendida en una doble tradición. Por un lado, aquella postulada por el movimiento obrero desde sus orígenes que reenvía a la necesidad y decisión de asumir su propia formación, constituyendo espacios educativos como las escuelas populares y los centros de formación impulsados por trabajadorxs socialistas, comunistas, anarquistas y sindicalistas desde finales del siglo XIX. Esta tradición derivó en la constitución de escuelas para niñxs, jóvenes y adultxs, que luego se crearon como alternativas autogestionarias y de clase frente a la educación sostenida por el sistema capitalista (Ampudia y Elizalde, 2015). De acuerdo a lxs mismxs autorxs, esta tradición de incumbencia de lxs trabajadorxs en el ámbito educativo siguió en los años del peronismo cuando las políticas públicas de esos años dieron cuenta de ella al construir un campo de educación y trabajo en el cual lxs obrerxs no fuesen solamente protagonistas conforme a sus intereses, y consiguieron que las instancias formativas integrales –saberes políticos, técnicos y de organización social– englobaran desde escuelas fábricas para lxs más jóvenes hasta una Universidad Obrera Nacional, creada en 1948 y abierta en 1953, y que lxs habilitaba en igualdad de derechos a cursar en esta sus estudios superiores de Ingeniería.

Por otro lado, en los años sesenta, una fuerte perspectiva latinoamericanista nutriría la tradición de la educación popular con la contribución de nuevas conceptualizaciones y prácticas expresadas en la figura de Paulo Freire. Durante ese tiempo la educación popular formó parte de los procesos de resistencia contra las dictaduras en el continente y se cobijó en los márgenes del sistema educativo, al mismo tiempo que denunció su función social reproductora de valores y necesidades propios de los intereses del capital (Ampudia y Elizalde, 2015).

Luego de varios años y con las consecuencias del terrorismo de Estado y la instalación de las democracias neoliberales, la educación popular fue constituida de nuevo en la Argentina y en gran parte de América Latina en un símbolo de resistencia frente a las reformas educativas managerialistas (Ampudia y Elizalde, 2015). Con el protagonismo de los movimientos sociales, tales como el Movimiento

de los Sin Tierra (MST) en Brasil, las empresas recuperadas en Argentina y las experiencias educativas campesinas en Bolivia y en México, fue reivindicada la iniciativa de construir escuelas populares autogestionadas, acorde a los intereses de la tradición histórica de lxs trabajadorxs, además de demandar al Estado que asumiera la responsabilidad de garantizar el funcionamiento democrático del sistema educativo.

Según Ampudia y Elizalde (2015), luego de la crisis social del 2001 en Argentina, la mayoría de los movimientos sociales tomó el impulso de crear bachilleratos populares para jóvenes y adultxs en cuanto un modo de dar cuenta de la necesidad educativa de sus comunidades. Según lxs autorxs, actualmente son más de cien bachilleratos radicados en la mayoría de los movimientos sociales de la Argentina, y que posibilitaron que una gran franja de la población que había sido expulsada de las escuelas en los años del neoliberalismo pudiese retomar sus estudios, al mismo tiempo que reivindicar la formación de sujetos críticxs comprometidxs con la realidad de sus propios territorios. Luego de la crisis del 2001, en Argentina, fábricas recuperadas como IMPA, movimientos de desocupados, sindicatos, cooperativas de educadores y organizaciones pertenecientes a universidades públicas crearon escuelas y bachilleratos populares, que apuntaban a conformar otra escuela posible.

> Desde estas organizaciones se asumió la educación popular incorporando a las reivindicaciones históricas el derecho a la acreditación ya que bajo los nuevos tiempos la población excluida de la educación media llegó a millones, constituyéndose la creación de escuelas en una nueva estrategia para terminar con la exclusión educativa a la vez de aportar a la organización de las clases populares (Ampudia y Elizalde, 2015, p. 157).

En palabras de estxs autorxs, muchas de estas iniciativas en América Latina consiguieron arrancarle al burocratismo estatal reivindicaciones como la creación de espacios formativos y la gestión de sus propias escuelas populares. Así entonces se constituye el vínculo entre educación popular, el Estado y las estrategias de las organizaciones populares, lo que representa un desafío en medio de nuevas articulaciones, reflexiones y conceptualizaciones (Ampudia y

Elizalde, 2015). Según Ampudia y Elizalde (2015), la historia de una mayoría de los movimientos populares en América Latina señala que sus principios están vinculados con las dinámicas y consecuencias sociales del sistema capitalista y las necesidades de reproducción de su fuerza de trabajo. “Las condiciones de vida de las grandes urbes se caracterizan por profundos problemas y déficits en las necesidades básicas como salud, vivienda y educación; y es especialmente en estos campos en los que se detectan las mayores carencias de las clases populares” (Ampudia y Elizalde, 2015, p. 158). Además, las reformas llevadas a cabo por los gobiernos neoliberales, por el Banco Mundial y organizaciones tecnocráticas multinacionales propulsaron un proceso de “reforma por arriba” con una incidencia definitiva en los sistemas educativos latinoamericanos tradicionales, que no han quedado por fuera de la precarización general, tanto laboral como académica (Ampudia y Elizalde, 2015). La respuesta, entonces, de los movimientos populares ha sido y viene siendo por *abajo*.

La propuesta de las organizaciones sociales, frente a un Estado neoliberal, fue la de asumir una participación más contundente en el campo educativo, disputando la hegemonía cultural en la construcción de uno de los subsistemas institucionales claves del capitalismo como lo es el campo educativo, e interpelar al Estado (Ampudia y Elizalde, 2015). El caso de los movimientos sociales/populares se basó en que lxs trabajadorxs dieron cuenta de necesidades educativas que resultaban inmediatas y elaboraron estrategias políticas sustentadas en un carácter emancipador, y, a su vez, en esta dinámica se afianzaron ideas como la autogestión obrera y las reivindicaciones posicionadas desde la autonomía política frente al Estado (Ampudia y Elizalde, 2015).

En este sentido, Ampudia y Elizalde (2015) siguen a Mészáros (2008), cuando expone que la autogestión se muestra como una estrategia de rompimiento con la lógica del capital y es interpretada en cuanto un movimiento de cuestionamiento a los presupuestos del sistema.

> En los movimientos sociales de desocupados o en las fábricas recuperadas en Argentina (con sus reivindicaciones más inmediatas, sea la tierra, el trabajo o más educación) la autogestión es presentada por algunos de sus protagonistas, como un paso para favorecer la construcción de poder popular y lograr

transformar la sociedad capitalista (Ampudia y Elizalde, 2015, pp. 163-164).

Por otro lado, los bachilleratos populares son escuelas de jóvenes y adultxs, que, luego de varios años de reclamos y movilizaciones por parte de trabajadorxs, docentes y estudiantes, consiguieron ser reconocidos por el Estado en cuanto escuelas con capacidad para emitir títulos de enseñanza media para jóvenes y adultxs (Ampudia y Elizalde, 2015). Según lxs autorxs, se trata de una experiencia inédita y que se presenta como heredera de las tradiciones autogestionarias que fueron desplegadas por el movimiento popular a través de su historia, desde las escuelas y universidades populares construidas por el socialismo, el anarquismo y el peronismo hasta las tradiciones freirianas de educación popular (Ampudia y Elizalde, 2015). A la vez, los bachilleratos populares interpelan los elementos burocráticos del sistema educativo, mientras que proponen criterios democráticos de base, organizados en asambleas de estudiantes y docentes en cuanto espacio principal de la toma de decisiones, con coordinadorxs en lugar de directorxs, además de apuntar a una formación académica con compromiso social (Ampudia y Elizalde, 2015). Los bachilleratos populares emiten títulos y son reconocidos en su institucionalidad, aunque presentan una fuerte resistencia por parte de la burocracia tecnocrática del sistema educativo (Ampudia y Elizalde, 2015).

Asimismo, acorde a lo desarrollado por Michi (2021), en cuanto al contexto de emergencia de los movimientos populares, el traspaso del gobierno de Alfonsín a Menem en Argentina implicó una extensa década de implantación de políticas neoliberales que vinieron a completar un proceso iniciado por dictaduras militares décadas atrás. La destrucción de la protección social del Estado y del empleo aumentó las posibilidades de radicalización del conflicto social. En ese marco, un momento histórico de gran sufrimiento para aquellos que habitaban amplias zonas del conurbano de Buenos Aires y de las grandes ciudades de la Argentina, en una época de desempleo, saqueos y la continuación de políticas neoliberales, emergieron muchas organizaciones de base territorial en los barrios, como jardines comunitarios, comedores, de apoyos escolares (Michi, 2021). En esos tiempos de resistencia al neoliberalismo en Argentina y otras partes de América Latina, nacieron otras experiencias de organización, no ceñidas a la protesta, que procuraban la constitución de colectivos

permanentes de resistencia y prefiguración (Michi, 2021). Se trató de una diversidad de respuestas sociales ante una época muy álgida y efervescente en donde primaron nuevas condiciones de sociabilidad de las clases populares que propiciaron marcos para la acción y la organización popular (Retamozo, 2011). Según Michi (2021), desde las ciencias sociales se comenzó a prestar atención a las nuevas formas de organización cuando fueron visibilizados experiencias y movimientos populares como el Ejército Zapatista de Liberación Nacional en México y el MST (Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) en Brasil.

Mientras tanto, acorde a Michi (2021), algunas investigaciones relacionadas con la educación popular continuaban invisibilizadas y aisladas, como Pañuelos en Rebeldía (equipo de educación popular), y algunos centros integrantes de CEEAL (por entonces el Consejo de Educación de Adultos de América Latina) como Sendas para la Educación Popular y la Universidad Trashumante, además de Sirvent y su equipo en la Universidad de Buenos Aires, y también la experiencia de Michi con su grupo de Educación Popular con organizaciones, entre otras. Según la misma autora, en esos años también algunos de esos grupos buscaron articulación en otros espacios como el Encuentro de Organizaciones Sociales. Y fue hacia finales de la década de 1990 cuando los movimientos de trabajadorxs desocupadxs y los movimientos campesinos tales como el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE) tuvieron una notoria presencia en la disputa social y política en los espacios públicos (Michi, 2021).

Acorde a la misma autora, la crisis de fines del 2001 en Argentina, que fue un estallido luego de una década marcada por la expoliación, pero también de creciente y esperanzada resistencia, fue el marco histórico en que surgieron dos cambios significativos:

1. Se comenzó a hablar de movimientos sociales o populares en cuanto categoría de lxs actorxs junto con la relevancia pública de nuevas formas de organización tales como los movimientos ambientalistas, los bachilleratos populares, las asambleas barriales, las fábricas recuperadas y los movimientos de desocupadxs. Se trató de la resistencia de movimientos sociales a la institucionalidad política (Michi, 2021; Retamozo, 2011). A su vez, operó una distancia con la visión de los países centrales

que habían adoptado la categoría de movimiento social y en su lugar algunxs autorxs del sur tomaron la categoría de movimiento popular o movimiento social emergente como modo de acentuar el carácter de lxs sujetos involucradxs y sus problemáticas (Michi, 2021).

2. Se constituyeron espacios de educación en los movimientos y en particular se fueron creando escuelas, reclamando a la vez certificación oficial. Lo que resultó una novedad no fue tanto que organizaciones populares procurasen mejorar la escolaridad de niñxs, jóvenes y adultxs, sino que reclamaran y lograran del Estado el control de lo que sucedía dentro de la escuela, en especial un número importante de bachilleratos populares y algunas escuelas campesinas (Michi, 2021).

Por otro lado, a lo largo de la década de 1970, las denominadas "teorías de la reproducción en educación" (Bourdieu y Passeron, Althusser, entre otros) colocaron el foco en la acción de la escuela en cuanto reproductora de la sociedad dividida en clases y tuvieron un fuerte impacto en las ciencias sociales en la región (Michi, 2012). En particular en Argentina, estas discusiones fueron interrumpidas por la dictadura cívico-militar en la década de 1970, y recién en los años posteriores a esa década, ya en el inicio de la democracia, esos desarrollos teóricos estuvieron en discusión.

Bourdieu y Passeron destacaron que, en los procesos escolares, se ponen en juego la ideología por sobre la reproducción material, su adecuación a las necesidades de la producción y su función de legitimación de las desigualdades culturales y sociales por medio de varios mecanismos, a la vez que la desigual distribución del conocimiento escolar, la constitución de una cultura como válida, la réplica de la división del trabajo y las relaciones jerárquicas y la construcción de circuitos de escolarización para las diferentes clases sociales (Michi, 2012). Luego de una época de fuerte adscripción a esta perspectiva de interpretación dentro de la teoría crítica de la sociología, se fue constituyendo la denominada "teoría de la resistencia", o bien la corriente de las pedagogías críticas, cuyos representantes más destacados son Giroux (2003), McLaren (2012) y Apple (2008). Esta corriente es una respuesta crítica a la educación formal tradicional-tecnocrática, y constituye una alternativa

intermedia entre la educación bancaria y la educación popular, ya que valora el ámbito educativo como modo de propiciar posturas críticas. Las pedagogías críticas presentan la perspectiva de la educación en cuanto esfera pública, en el sentido de la sociedad civil como pluralidad de espacios en los que se disputa la lucha por tener voz (Giroux, en Rebellato, 2009). Reconocen como fundamentales los aportes de Paulo Freire y, de este modo, encarnan una lucha contra toda forma de dominación, apoyándose en valores como la justicia, la libertad y la igualdad en pos de fomentar la lectura de la historia como un modo de recuperar poder e identidad (Rebellato, 2009). En general, las pedagogías críticas remiten a revisar la función social de la escuela y de la universidad, a coconstruir una mirada política de la realidad, a la producción de saberes para la emancipación de los pueblos y la transformación social de la realidad. También, plantean la necesidad de repensar las relaciones de poder que nos atraviesan y la relación entre docentes y estudiantes, de reflexionar sobre relaciones opresivas que nos constituyen, y de propiciar una lectura crítica del capitalismo.

A su vez, en cuanto a un contrapunto con las ideas de reproducción (Bourdieu y Passeron, 1996), la autora Rockwell debate con quienes plantean la existencia de una cultura escolar que dista de la de origen de ciertxs alumnxs y que sirve para explicar la exclusión (Rockwell, 2018; Michi, 2012). Rockwell (2018) discute contra las perspectivas esencializadoras que se ciñen a la noción de cultura, y se remite particularmente sobre los apartados introductorios acerca de la reproducción cultural de Bourdieu y Passeron (1996). A raíz de estudios etnográficos, Rockwell resalta la complejidad de la dinámica cultural y su mayor relación con las contingencias sociales que con una supuesta cultura. Se trata, según postula Rockwell (2018), más bien de un entrecruzamiento de modo complejo de esquemas culturales múltiples, condicionantes materiales y agencia humana, por lo cual se torna difícil hablar de “cultura escolar”. Siguiendo a Rockwell, Michi (2012) añade que las regularidades en las prácticas se vinculan con “tradiciones específicas” de ciertas regiones, países o épocas que influyen en la escuela o en la formación de determinadas generaciones de docentes.

Continuando con el pensamiento de Rockwell, Michi (2012) repone que la historicidad de la construcción cultural de la escuela

demuestra tanto continuidades como rupturas con las culturas dominantes y las dominadas de su entorno social, y conduce a ilustrar incluso una mayor cercanía con estas últimas más que con la burocracia educativa. A su vez, Rockwell añade que lxs maestrxs son lxs principales sujetos en la construcción cotidiana de las escuelas y que, lejos de ser fieles representantes de la voluntad estatal que transmiten la cultura de la sociedad, ellxs ponen en juego tanto saberes como concepciones adquiridos en trayectorias propias y diversas (Michi, 2012; Rockwell, 2018). Y lxs alumnxs no pertenecen a otra cultura, sino que confluyen e interactúan con esa contradictoria y heterogénea escuela por medio de procesos complejos de apropiación, resistencia y supervivencia que se generan en la misma escuela (Rockwell, 2018; Michi, 2012).

De este modo, Rockwell comprende que no se trata de un enfrentamiento entre culturas, sino entre grupos sociales. Se trata de una escuela histórica, de hegemonía y de conflicto, que es heterogénea a la vez que no deja de ser una escuela universal (Michi, 2012). Agrega, también, que, más allá de los procesos de dominación y resistencia, la escuela universal cumpliría un rol primordial a favor de las clases subalternas, ya que posibilita la apropiación de conocimientos que, por tratarse de nociones concretas del mundo natural y social, pueden ser independizados de la ideología (Michi, 2012; Rockwell, 2018). Este quizás sea el eje que más fuertemente diferencia la postura de Rockwell de las pedagogías críticas de Giroux o McLaren, quienes vinculan estrechamente el conocimiento con el poder y la ideología. Sin embargo, Rockwell arroja una perspectiva desde la complejidad sobre la doble perspectiva de la escuela como institución: "… indudable arma de dominación en ciertos momentos, también contribuye a la construcción de una común identidad y perspectiva social que pueda resistir a la fragmentación impuesta por el poder dominante y por las condiciones materiales de la vida social" (Rockwell, 2018, pp. 135-136). Según Rockwell (2018), la cultura escolar es heterogénea y contradictoria.

Así, se trata de que cada escuela es particular, es una construcción social situada, en la que entran en interacción procesos diversos como la producción y resignificación de conocimientos, la reproducción de las relaciones sociales, y tanto la resistencia como la sumisión al poder (Michi, 2012). Lo que destaca Michi (2012) entonces es que, acorde a

este enfoque, lxs sujetos no participan de modo pasivo en el proceso de hegemonía, sino que se apropian de forma contradictoria y diversa de los discursos sociales. Así, la noción de apropiación sitúa al sujeto, tanto el docente como el estudiante, en cuanto reproductorx y productorx de la historia (Michi, 2012). Ello implica reconocer la función tanto de la hegemonía como de las diversas formas históricas de apropiación de contenidos que servirían a los intereses de las clases subalternas y de resistencia a la dominación (Michi, 2012).

Este enfoque –el de Rockwell– tensiona y antagoniza con la perspectiva de Freire tanto respecto a que la educación bancaria ubicaría a lxs estudiantes en cuanto seres pasivos, como también con respecto a que esta estaría hecha a la medida de las clases dominantes, y por ello se requeriría una educación problematizadora en función de la liberación de lxs oprimidxs (Freire, 1975). Si bien el trabajo de Rockwell es más actual que el de Freire y ofrece una mirada compleja de la educación, en este trabajo sostengo que no se trata de una superación de la mirada freiriana, sino más bien de la coexistencia de posicionamientos diferentes que tensionan las discusiones, atentos a una pluralidad político-epistémico-teórica.

Además, acorde a Ampudia (2012), durante la época que transcurrió entre 1984 y 1989, la sociedad civil en cuanto campo estuvo devastado, en una situación aguda, donde, por una parte, existía fuerza y voluntad de reconstrucción de las organizaciones populares y la búsqueda de la democratización de instituciones educativas y sociales, y, por otra parte, operaba una gran fragmentación social, además del olvido histórico como efecto de la represión y del miedo; existía una apatía participativa, y el clientelismo. Acorde a la misma autora, el empobrecimiento del mundo popular y la desindustrialización suscitaron un proceso de descolectivización que se tradujo en cambios profundos del tejido social popular (Ampudia, 2012). La mencionada dinámica descolectivizadora tuvo efectos tanto en el plano subjetivo como en el objetivo, tanto en lo cultural como en lo social. Para lxs trabajadorxs, ello conllevó el desplazamiento del sector formal del trabajo hacia el informal, subocupación, precarización laboral y desempleo (Ampudia, 2012). Ya a partir de 1998, la recesión económica resultó vertiginosa, y se aclararon del todo el proceso de expulsión del mercado de trabajo y el aumento de la inestabilidad laboral; también surgieron nuevas

formas de resistencia colectiva en distintas partes del país, como los piquetes que posteriormente desembocaron en el surgimiento de organizaciones de desocupadxs (Ampudia, 2012).

Asimismo, según Natalia Baraldo (2009), en Argentina, particularmente a partir de 2001, obtuvieron una gran visibilidad una multiplicidad de movimientos y experiencias organizativas desafiantes de la lógica neoliberal, que cuestionaban su legitimidad ideológica y política por medio del ejercicio de formas directas, democráticas y masivas de hacer política, como las asambleas, las fábricas recuperadas, *etc.* Acorde a la misma autora, desde esas prácticas empezaron a constituirse reacciones no capitalistas a la crisis capitalista estallada en ese año, y los movimientos de trabajadorxs desocupadxs (MTD) se constituyeron en destacados actores de la protesta social. A su vez, Baraldo (2009) señala que se empezaba a gestar una reterritorialización, donde el barrio comenzó a aparecer en cuanto un espacio primordial para articular la acción colectiva, mientras se configuraban identidades sociales nuevas. Esta nueva territorialidad resultaba antagónica a la dinámica de mercantilización de los recursos naturales y a la segmentación territorial que era intrínseca a la lógica de expoliación (Baraldo, 2009).

La autora se refiere a movimientos sociales populares como categoría para designar a las diversas expresiones organizativas que las clases subalternas fueron construyendo en sus confrontaciones durante la fase capitalista neoliberal (Baraldo, 2009). De los tres subgrupos de abordajes teóricos que comprenden a la educación en sentido amplio según Baraldo (2009), nos detenemos en dos de ellos:

1. Uno relacionado con la tradición freiriana que retoma los aportes del marxismo cultural, cuyos exponentes son R. Williams, S. Hall y E. P. Thompson, que piensan a los procesos educativos en clave de producción y reproducción de cultura y de subjetividades.
2. El que toma los aportes del posestructuralismo, como los de Foucault y Deleuze (Baraldo, 2009), para pensar los procesos educativos en cuanto procesos de subjetivación, de resistencias y de construcción de dispositivos emergentes.

De aquellas dos apuestas, que parten de una amplia concepción

de la educación, es decir, no centrada en lo escolar, no resulta posible escindir lo político de lo pedagógico, y se resalta el carácter alternativo respecto de las prácticas dominantes. Tanto el primero como el segundo de los abordajes mencionados en este trabajo centralizan la relación entre procesos organizativos y producción de subjetividades, uno más en clave freiriana y el otro en clave foucaultiana. En la segunda perspectiva, se pone en análisis la diferencia entre los bachilleratos populares, en cuanto dispositivos pedagógicos emergentes, y el dispositivo escolar tradicional, la escuela como institución disciplinaria, en términos de Foucault. Una de las reflexiones finales de la autora refiere que, hacia inicios de la década del 2000, la dimensión político-pedagógica de los movimientos sociales constituyó uno de los ejes menos analizados en Argentina, si bien luego esa dimensión comenzó a ser estudiada en cuanto un área de conocimiento, que tal vez se trata de un área de frontera desafiante de los objetos tradicionales tanto de las ciencias sociales como de las ciencias de la educación, y donde el novedoso enfoque sea el de pensar el carácter educativo del movimiento social, lo que implica también reconocer el carácter educativo de todo proceso de organización colectiva y de lucha.

Por su parte, la Red Trashumante, que por sus características podría ser planteada como un movimiento social emergente, no propone una formación académica, se plantea por fuera de las fronteras estatales, no recibe subsidios ni financiamiento del Estado, no articula con partidos políticos ni sindicatos, es también autónoma de la Iglesia, no pretende ni otorga títulos oficiales. Al mismo tiempo, la Red Trashumante se rige por la autogestión, situada antes por Ampudia y Elizalde (2015), que siguen a Mészáros (2008), cuando expone que la autogestión se muestra como una estrategia de rompimiento con la lógica del capital y es interpretada en cuanto un movimiento de cuestionamiento a los presupuestos del sistema.

Finalmente, plantear la búsqueda de articulación mediante un entramado entre salud y educación como “transaberes” (Alburquerque, Chaná y Guajardo, 2016) precisa del reconocimiento de que este término señala una confluencia y transversalización de saberes tanto disciplinares como no disciplinares. Si la transdisciplina hace referencia a lo que se halla entre las disciplinas, a través de estas y más allá de cada una de ellas, lo mismo aplica a la noción

“transaberes”. Es posible ir más allá de las disciplinas, ya que el saber no está solo en ellas, y el campo de conocimiento es poroso. Tal concepto pretende visibilizar que la producción del saber y el conocer es cambiante, colectiva, social e histórica, y que es en las interacciones donde nos constituimos como seres que saben y conocen, donde el sujeto es fruto de las relaciones sociales, y el ser, la relación como totalidad (Alburquerque, Chaná y Guajardo, 2016). Por último, deseo resaltar que las historias, las construcciones, las vivencias, las ideas, las elaboraciones y los recuerdos producen conocimientos que deben ser reconocidos en condiciones de igualdad (Alburquerque, Chaná y Guajardo, 2016).

1. La hegemonía concierne a una forma de dominación social y política predominantemente ideológica, que pretende imponer determinados deseos, mandatos, creencias, ideales y valores como válidos, legítimos y reconocidos como propios, sobre otros sectores sociales y políticos (Fair, 2015). En cuanto a este concepto, en la sociedad civil, en una trama institucional formada por la familia, la escuela, la Iglesia y los medios masivos de comunicación, operan el sostenimiento y la reproducción de la cultura dominante, que intervienen además en la elaboración de consenso (Portantiero, 2008).

2

Educación formal y educación popular

> A veces, o casi siempre, lamentablemente, cuando pensamos o nos preguntamos sobre nuestra trayectoria profesional, el centro de referencia exclusivo está en los cursos realizados, en la formación académica y en la experiencia vivida en el área de la profesión. Queda fuera, como algo sin importancia, nuestra presencia en el mundo. Es como si la actividad profesional de los hombres y las mujeres no tuviera nada que ver con sus experiencias de infancia y juventud, con sus deseos, sus sueños, su amor por el mundo o su desamor por la vida.
>
> (Freire, 2013, pp. 88-89)

> Gran parte de nuestros procesos de aprendizaje continuo se sitúa, felizmente, fuera de las instituciones educativas formales.
>
> (Mészáros, 2008, p. 48)

> Reflexionar también es fiesta popular.
> (Red Trashumante, s. d.)

Capitalismo: hegemonía y disidencia en educación

En primer lugar, cabe aclarar que pensar en educación no debe remitirnos automática ni exclusivamente al anclaje institucional, la escuela o la universidad, sino que la educación es una práctica social mucho más amplia, que no se agota en la figura puntual de una persona ni en ciertos contenidos específicos. Por el contrario, consiste en procesos que conllevan diversas formas en las posibilidades de conocer y decodificar las relaciones, el mundo y las instancias de producción de sentido. La educación implica un modo de conectarse con la cultura, la historia, el mundo, la propia vida y el lenguaje, y supone la experiencia sensible tanto del encuentro con otrxs que nos

precedieron como de relaciones presentes y futuras, entre sonidos, gestos y textos. Toda educación tiene su intencionalidad. Es imposible pensar la educación sin la idea de diálogo, uno que no tiene fin, un diálogo con la humanidad. Este penetra profundamente en los seres humanos, los constituye, los nutre, los modifica, y adquiere sentidos, materialización y plasticidad diversos, nunca acabados, según contextos, relaciones de poder, entramados, ideologías, relaciones de afinidad e incluso afectividad y posibilidades concretas de relacionarnos con otros durante el curso de la vida. Por ello, toda educación es política.

En el presente capítulo, desarrollaré el recorrido mediante el cual procuraré exponer las diferencias fundamentales entre la educación formal tecnocrática, denominada como "educación bancaria" por Freire, y la educación popular. Es preciso expresar que la hegemonía en educación se manifiesta y es reproducida en general a través de la educación formal tecnocrática. Sobre ella trabajo a continuación.

La educación bancaria

Con "educación formal tecnocrática", me refiero a los niveles básico, medio y superior –formación primaria, segundaria y universitaria–. Es importante diferenciar, en educación formal, la educación tecnocrática de las pedagogías críticas[1] (Giroux, 2003; McLaren, 2012). La educación formal tecnocrática cuenta con un doble proceso de penetración y moldeamiento de las subjetividades: por un lado, conlleva la práctica de socialización, coproduce la cultura (al igual que las pedagogías críticas), provee la matriz dominante para la producción de conocimiento y promueve la adquisición de determinados contenidos teórico-prácticos y, al mismo tiempo, opera como adiestramiento o domesticación de lxs sujetos. De acuerdo con Paulo Freire (1975), la educación formal ha sido denominada como "educación bancaria", en contraposición con una problematizadora. La educación bancaria reduce la educación a un proceso técnico y mecánico de transferencia de conocimientos, donde se reproduce la manera prescriptiva de acercarse al otrx, desde el saber del especialista, indicando lxs docentes lo que hay que saber de memoria (Freire, 2013). Este paradigma consiste en la transmisión de conocimientos sobre la base de una relación asimétrica entre docente,

quien posee el saber-poder, y lxs estudiantes.

En este sentido, el conocimiento se obtiene aceptando la relación de poder que impone la figura del educadorx (Rebellato, 2009). Es de este modo como el saber surge asociado de manera ceñida a la sumisión y al poder del otrx. En este enfoque, predomina una concepción liberal de la educación, ya que opera una individualización del conocimiento en la que se transfiere a este al margen del saber de lxs alumnxs. Esto conduce a una enseñanza acrítica y receptiva, como si los conocimientos importasen por sí mismos en cuanto instrumentos neutros (Davini, 1997). Se trata del prisma lineal del saber, basado en una relación de causa y efecto entre la enseñanza y el aprendizaje. Así, el sistema educativo propone aprender de forma pasiva simplemente "a recibir lo que otros han descubierto, sin capacidad de una actitud crítica frente a esos descubrimientos" (Rebellato, 2009, p. 77) y no a develar juntxs la realidad.

Freire (1975) postula y trabaja desde la necesidad de romper con este modelo de *educación bancaria*, pues reproduce un sistema de aprendizaje donde el saber es entendido y operado desde un modo verticalista, unidireccional, depauperante –pues implica el empobrecimiento de las relaciones posibles entre educadorx y estudiante–: es la educación mecánica y mecanizante de las relaciones humanas; es una educación domesticadora, que va tejiendo a través de sus agentes –funcionarixs, directivxs, celadorxs, y docentes en cuanto especialistas o expertxs– poco a poco la alienación de los seres humanos, pues enseña a memorizar y repetir sucesos, fenómenos, rituales y conceptos como si fueran cosas, y no a construir de forma conjunta reflexiones críticas no contemplativas. Según Freire, la educación bancaria concibe a lxs alumnxs como objetos, en cuanto meros receptores, pasivos, dóciles, y a los cuales se les *deposita* el saber, al modo de una vasija vacía a la cual se debe llenar de contenidos.

En este sentido, la educación bancaria inserta y posibilitada por el sistema capitalista contribuye a la *burocratización de la mente* (Freire, 2015), que sucede cuando se pierde la capacidad de asombro, la inquietud y la curiosidad. La burocratización implica adaptación a la realidad (Freire, 2014). De este modo, la educación bancaria funciona como un dispositivo de poder y vigilancia (Foucault, 2002; 2007) que

disciplina y encorseta las subjetividades a partir de normas, hábitos reglados, el control estricto del tiempo y del espacio de un modo utilitarista, un sistema de competencia, la distribución político-espacial de los cuerpos, fórmulas estandarizadas, rutinas automáticas, exámenes, calificaciones, un sistema de premios y castigos, etc., que abonan al control y disciplinamiento social. Se trata de una educación que no educa para la libertad ni para descubrir la realidad, sino que conlleva "aceptar la ley del más fuerte, tanto en el plano intelectual, como en el plano económico y político" (Rebellato, 2009, p. 78).

El discurso político dominante, los medios masivos de comunicación, la familia y la escuela producen el convencimiento de que no se puede pensar en la posibilidad de romper los marcos de la realidad, que esto es idealista, a pesar de que no vivamos en el mejor de los mundos posibles (Rebellato, 2009). De este modo, la educación bancaria reproduce un sistema que domestica a lxs sujetos en pos de convertirlxs en seres productivos y consumidores de acuerdo al orden mercantil, con una lógica fordista-taylorista –que privilegia el aumento de la productividad y la eficiencia–, masificadora e individualista a la vez, produciendo en lxs sujetos la norma en la cadena productiva en relación directa con el capitalismo.

A partir del siglo XIX, la escuela, la prisión, el hospital y la fábrica fijan a lxs sujetos a un aparato de normalización, teniendo estas instituciones como objetivo "ligar al individuo al proceso de producción, formación o corrección de los productores que habrá de garantizar la producción y a sus ejecutores en función de una determinada norma" (Foucault, 1996b, p. 119). En este sentido, "con el discurso fordista-taylorista se introducen en la educación el saber parcializado, los refuerzos positivos y negativos, el control individualizado de cada alumno, el rendimiento" (Reta, 2009, p. 119).

Desde esta perspectiva, el fordismo y el taylorismo –surgidos en el siglo XX–, a pesar de sus particularidades, se los emplea como sinónimos para "denominar la organización del trabajo que está basada en la fragmentación de la tarea, el control de los tiempos y de los movimientos del trabajador, la separación entre concepción-ejecución, la disposición del trabajo sobre la línea de montaje, etc." (Reta, 2009, p. 121). Según el taylorismo, en el trabajo hay una manera óptima de realizar la tarea, y todo el proceso busca la normalización de cada segmento de trabajo, sin lugar a las iniciativas

individuales. Acorde a este modelo, se efectúa una descomposición de lxs sujetos, separando el planeamiento de la ejecución entre quienes deben pensar y quienes deben ejecutar las acciones. A su vez, para algunxs autorxs, el objetivo del taylorismo es

> mantener el control de los obreros, sacándoles su poder de decisión. Para ello, primero se disocia el proceso del trabajo de las habilidades de los trabajadores, segundo se separa concepción de ejecución, donde la mayoría de los trabajadores quedan reducidos a ejecutar las decisiones de la gerencia y tercero supone el uso del monopolio del conocimiento para controlar el trabajo y su ejecución (Reta, 2009, p. 132).

Por el caso del fordismo, algunxs lo identifican con una fase del desarrollo capitalista,

> donde se articula el régimen de acumulación intensiva y el modo de regulación monopolista, basado […] en un sistema oligopólico de precios y en el establecimiento de la relación salarial a través de la negociación colectiva entre sindicatos, organizaciones empresariales y el Estado (Reta, 2009, p. 123).

En este sentido, "el fordismo fue posible gracias a una estructura económica-política [el capitalismo] que sustentaba valores normativos tales como el crecimiento, progreso, individualismo, consumismo, disciplina laboral" (Reta, 2009, p. 123). Este conllevó la mecanización del proceso de trabajo, con una organización piramidal: quienes tienen el conocimiento están arriba, mientras que quienes están bien abajo son lxs que no tienen ningún saber. De esta manera, con el fordismo se llevó a cabo una sociedad de masas "compuesta por individuos atomizados, caracterizada por relaciones sociales mediadas a través del dinero, una división del trabajo y una economía industrial del tiempo impuestas desde el exterior" (Hirsch, cit. en Reta, 2009, p. 123), primando en todas las instituciones –incluida entre ellas la escuela– una organización burocrática.

Hay que decir, también, que no hay una correlación directa entre taylorismo-fordismo y educación, sino que más bien se trató de un proceso influyente de estos dos modelos de producción en espacios y niveles educativos. A su vez, la influencia del modelo taylorista en educación llevó a una función de lxs docentes en cuanto ejecutorxs de

la enseñanza, donde estxs son percibidos fundamentalmente como técnicxs. Sus trabajos consistirían en “bajar a la práctica”, de manera simplificada, el currículum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos.

En esta sintonía, durante la expansión de la tradición eficientista, se apuntaló definitivamente el divorcio entre la concepción y la ejecución de la enseñanza, por un lado, y el sistema de control burocrático sobre la escuela, por otro. Fue durante la hegemonía tecnicista cuando lxs profesorxs fueron perdiendo el control de las decisiones en la enseñanza. Según el enfoque tecnocrático en educación, “se considera que aquello que sale del circuito de lo previsto […] responde a un ‘desvío’ de lo normal”, tendencia que se corresponde con un pensamiento normalizador (Davini, 1997, p. 38).

Davini (1997) retrata el proceso mediante el cual la educación adoptó la ideología de la modernidad y del positivismo:

> centrada en la noción de neutralidad de la escuela y del conocimiento, y en la ilusión del progreso. Ésta se expresa en el objetivismo, en la certeza metódica, en la razón instrumental del conocimiento útil para el progreso, en la visión homogénea y homogeneizadora de la realidad…

Así, se hace parte de las “pedagogías disciplinadoras” (Davini, 1997, p. 49).

Por otro lado, dentro de los límites del capitalismo, y con gobiernos y políticas neoliberales, a partir de mitad de la década de 1970 (en Argentina, por ejemplo), el Estado y la escuela operan desde otro papel, como garantes de que la competencia funcione, para que el mercado y la libre empresa se desarrollen. Así, ahora, las empresas precisan de unx trabajadorx flexible, capaz de realizar diversas tareas y adaptarse a diferentes demandas. De este modo, con el nuevo modelo, la educación alcanza nuevas exigencias de capacidad de adaptación y flexibilidad. Además, el proyecto neoliberal apunta a una nueva racionalidad, técnica y económica, con la lógica que impone la responsabilidad en el sujeto, donde “el éxito o el fracaso en una sociedad que ofrece posibilidades a todos es responsabilidad de cada uno”, debiendo cada sujeto gestionar su futuro (Quiroga, 2017, p. 228).

En este contexto, el sistema educativo asumirá el papel de una

máquina al servicio de conformar un sujeto-cliente con la retórica de la libertad individual, donde los sistemas de evaluación, los mecanismos de control, la meritocracia, y el credencialismo se acentuarán en un sistema en el cual crece paralelamente la competitividad. En este marco, se trata de la educación en cuanto gestión: se gestionan saberes, el tiempo, aprendizajes, y, si existiesen dificultades y problemáticas, habrá que gestionar también sus resoluciones. De este modo, la escuela, en la estructura capitalista y más aún con la llegada del neoliberalismo, comenzó a funcionar como una empresa, donde el trabajo debe ser lo más racionalizado posible y la gestión es la principal herramienta para llevar a cabo el gobierno y la dirección de las instituciones, apuntando a los resultados rápidos, donde lxs sujetos educativxs sean eficientes y no solo eficaces (Quiroga, 2017).

Sin embargo, acorde al carácter relacional del poder, es posible practicar la resistencia y producir (en) los intersticios del sistema, es decir, que lxs sujetos educativxs no están condenadxs a reproducir constantemente las prácticas propias de la lógica competitiva de la gestión escolar, sino que es también un espacio en el cual diferentes prácticas de resistencia pueden tener lugar, donde existan nuevas formas de apropiación de saberes y nuevas formas de relación, más ligadas a los derechos de las personas.

A su vez, cabe señalar que

> la educación institucionalizada, especialmente en los últimos ciento cincuenta años, sirvió –como un todo– al propósito, no sólo de proveer los conocimientos y el personal necesario para la máquina productiva del capital en expansión, sino también para generar y transmitir un marco de valores que *legitima* los intereses dominantes, como si no pudiese haber ninguna alternativa a la gestión de la sociedad, ya sea de forma "internalizada" (es decir, por los individuos debidamente 'educados' y aceptados) o a través de una dominación estructural y una subordinación jerárquica e implacablemente impuesta (Mészáros, 2008, pp. 31-32) (el destacado le pertenece al autor).

De este modo, la educación bancaria se materializa a través de la escuela moderna en cuanto estrategia de *disciplinamiento social sobre los cuerpos* (Foucault, 2002), una educación que descalifica los comportamientos por fuera de la norma establecida, que actúa como máquina que regula y encajona los pensamientos, produciendo límites

rígidos y estrechos en la posibilidad de movimientos del cuerpo ya preestablecidos por el sistema, dictando lo que se debe decir/repetir y lo que se puede saber, en el marco del capitalismo.

Tanto en los orígenes como a lo largo de la modernidad, la escuela se constituyó como una fábrica de subjetividad de masas, es decir, como una maquinaria que produce subjetividades en serie, cumpliendo un papel importante en la modernidad y en la constitución del sujeto modernx, operando como establecimiento de la normalidad en la sociedad y como disciplinamiento rígido de todo pensamiento posible. Este tipo de educación no da lugar a la capacidad imaginativa, creadora y transformadora de lxs sujetos. Se trata, en fin, de una educación homogeneizante, que conlleva el aplastamiento de las diferencias, que no enseña a practicar pensamiento crítico, que no enseña a sentir ni a problematizar.

Históricamente, el Estado, en Argentina, fue el que se encargó de producir las condiciones de homogeneidad para que se conformase la sociedad civil y para la integración económica del país al capitalismo. En ese contexto, el sistema educativo se gestó como un instrumento privilegiado para ello, y el proyecto educativo liberal, con una misión civilizadora, se centró en la formación del *ciudadanx*, en contraposición a la *barbarie autóctona* y a lxs trabajadorxs inmigrantes extranjerxs.

En este sentido, el carácter civilizador robusteció la dimensión de inculcación ideológica de un universo cultural que se imponía a lxs sujetos como el único legítimo y, por lo tanto, negador de los universos culturales externos a la escuela (Davini, 1997). Además, el pensamiento normalizador en el proyecto educativo contribuyó a la tendencia a dirigirse a través de modelos a los cuales los individuos deberían adaptarse dentro del enfoque disciplinario y socializador. Ello dificultó perceptualmente la observación y la aceptación de lo distinto (Davini, 1997). En tal sentido, lo diferente es considerado como el desvío del modelo, cuestión muy problemática cuando la acción escolar trata con poblaciones socialmente heterogéneas. Así, se constituye una educación cargada de rutinas y rituales homogeneizadores, donde el problema consiste en que la homogeneidad cultural y social no existe, y, al distanciarse de lo distinto, se pierde el diálogo de la pedagogía, que implica siempre una relación entre sujetos diferentes.

Desde entonces, de acuerdo a esta autora, el proyecto educativo se orientó más hacia el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica de grandes masas poblacionales que al desarrollo del pensamiento. En esta sintonía, si suprimir al otrx fue la tesitura que caracterizó al período colonial, esa eliminación desde las primeras décadas del siglo XX se dirigió y se configuró más bien hacia la asimilación, en pos de la homogeneidad necesitada por los Estados nacionales modernos (Walsh, 2013). Desde una perspectiva de historicidad, entonces, la educación fue reducida al conocimiento mínimo básico e instrumental y a la inculcación de formas de comportamiento para las grandes mayorías. Así, el saber que transfiere la escuela ha estado expresado en forma de normas universalistas, valores, fórmulas y principios solicitados para actuar.

En esta sintonía, la disciplina escolar tiene la función de encauzar las conductas, debiendo lxs alumnxs renunciar a la indisciplina y la desobediencia, para así dar lugar a unx sujeto dócil, productivx, obediente, puntual y responsable, acorde al proyecto de constitución de unx ciudadanx racional. Se trata de configurar unx individuo que conozca sus obligaciones y que aporte al logro del progreso social (Quiroga, 2017). En este sentido, el Estado se asegura, a través de la educación formal tecnocrática, la máxima eficiencia, preparando a lxs estudiantes para el trabajo.

En efecto, la educación formal contribuyó al mundo empresarial y fue una condición para el mejor desempeño de lxs obrerxs, a la vez que la escuela favorecía no solo con procesos de socialización al mundo del trabajo, sino también con obediencia, disciplina, concentración, memorización y acatamiento a las normas, elementos valorizados por la empresa.

Además, con el sistema capitalista, y más aún con gobiernos y lógicas neoliberales, recrudecen procesos en los que se da un traspaso de la organización empresarial a la estructura escolar donde lxs docentes podrán tomar algunas decisiones acerca del funcionamiento interno de las escuelas, pero no pronunciarse ni discutir los fines. En este sentido, la liberalización de la economía y las fuerzas del mercado conllevan propuestas de desregulación, que se dirigen a la privatización y a las mínimas intervenciones del Estado. Estas lógicas y formas de gestión invisibilizan la trama política que se despliega a través de la educación para un mayor control y disciplinamiento

social. Así, se produce un traslado de lo político a lo técnico (tecnocracia), de acuerdo a nuevas formas ya no de gobierno de educación, sino de gestión o gerenciamiento, acorde a la lógica empresarial imperante.

De este modo, la gestión deviene en procesos técnicos que son traducidos en la calidad, la eficiencia y la eficacia medidas de manera cuantitativa, aparentando neutralidad, pero clausuran el debate ideológico acerca de los fines. A partir de la lógica empresarial, se da un desplazamiento del problema de la democratización de la educación al problema de la calidad, a la vez que se transfieren los contenidos que caracterizan la discusión sobre la calidad en el campo productivo hacia el campo educativo y los procesos pedagógicos.

La categoría de calidad, que proviene de las prácticas empresariales, se transfiere al campo educacional, debiendo las instituciones escolares ser pensadas y evaluadas como si fuesen empresas productivas. De esta manera, el conocimiento, el currículo y lxs alumnxs escolarizadxs se vuelven mercancías, y las prácticas pedagógicas son sometidas a los criterios de evaluación que son aplicados en toda empresa flexible, dinámica y eficiente.

En este traspaso de lo político a lo técnico, y en el marco del capitalismo, se da una transformación de la educación en donde esta es evaluada en cuanto relación costo/beneficio, vinculada al mercado como espacio público de competitividad y a la razón instrumental impuesta, en contraposición a una racionalidad emancipatoria (Rebellato, 2009).

A su vez, se apunta a la inmediatez de los impactos: a tal pregunta tal respuesta en el aula de clases (Rivero Bottero, 2013), y de allí también la concepción lineal de la educación bancaria. Esta última actúa como modo de reproducción ideológica de los intereses de la clase dominante, creando sujetos sumisxs, pasivxs y conformistas, para que sean funcionales al sistema capitalista. En este sentido, la educación formal tecnocrática constituye una manera de reproducir las relaciones sociales de dominación, ya que

> proporciona a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar un lugar en el sistema del trabajo estratificado en clase, razas y sexos, distribuye valores, lenguajes y estilos que perpetúan la cultura dominante y legitima los imperativos económicos e

ideológicos que subyacen al poder político del Estado (Enríquez, 2007, p. 93).

Bajo la lógica del capital, se trata de garantizar que cada sujeto interiorice las metas de reproducción del sistema, es decir, la internalización por parte de las personas "de la legitimidad de la posición que les fue atribuida en la jerarquía social, junto con sus expectativas 'adecuadas' y las formas 'correctas' de conducta" (Mészáros, 2008, p. 40).

Desde esta perspectiva, la educación está al servicio de la racionalización y de la legitimación del orden social establecido en cuanto un orden natural que supuestamente es inalterable. Se trata de un doble proceso de la educación como consenso. Por un lado, a través de la educación formal tecnocrática –educación bancaria–, se crea y se promueve la asimilación de una estructura de consenso que posibilita la reproducción del capital, que permite la reproducción de la explotación y dominación de clases. Al mismo tiempo, tiene la función micropolítica de producir consenso o conformidad en lxs alumnxs a través de los marcos formales desde los que se transmiten hábitos reglados y contenidos, evitando el conflicto (Mészáros, 2008).

En la sociedad capitalista, el poder cultural impone las normas ideológicas y culturales de adaptación del individuo, legitima la estructura dominante y oculta la violencia de tal adaptación (Mészáros, 2008). En esta sintonía, la cultura opera en la organización cotidiana de la dominación, a través de aparatos como la familia, la escuela, los medios masivos de comunicación, las formas de organización del espacio y del tiempo, las instituciones y estructuras materiales a través de las cuales circula el sentido.

Siguiendo a García Canclini, Rebellato sostiene que

> las culturas populares se configuran por un proceso de apropiación desigual de los bienes económicos y culturales por parte de los sectores subalternos, y por la comprensión, reproducción y transformación (real y simbólica) de las condiciones de trabajo y de vida. La cultura subalterna reproduce, pero también resiste, lo que equivale a pensar las culturas populares como producto de apropiaciones desiguales, de una elaboración propia (y no de un mero reflejo) de sus condiciones de vida, y de una interacción conflictiva con los sectores hegemónicos (2009, p. 49).

Este último pasaje resulta de interés para el presente trabajo porque, como mencionaré más adelante, la Red Trashumante trabaja con las culturas populares.

Reanudando la temática, y desde una perspectiva histórica, cuanto más avanzaba la sociedad capitalista, más se abocaba exclusivamente a la producción de riqueza "reificada como un fin en sí mismo y a la explotación de las instituciones educativas de todos los niveles, desde la escuela hasta la universidad […] para perpetuar la sociedad mercantilista" (Mészáros, 2008, p. 76). En este sentido, ese proceso fue "de la mano del adoctrinamiento de la mayor parte de los individuos en cuanto a los valores del orden social del capital […] racionalizado y justificado por los más distinguidos ideólogos en nombre de la 'objetividad científica' y la 'neutralidad valorativa'" (Mészáros, 2008, p. 76). Bajo la lógica del capital, y según este autor, la educación somete a lxs sujetos al imperativo de adaptar sus aspiraciones a las exigencias correspondientes, aunque no logren escapar de la dura realidad de la esclavitud del salario.

Estas consideraciones críticas sobre la educación no deben distraernos de la situación actual en la que se hace docencia y resulta más necesario aún reconocer que hoy, luego de luchas políticas y de un profundo deterioro de instituciones públicas,

> el docente ejerce sus tareas en condiciones laborales deplorables: bajos salarios, próximos a los de los trabajadores no calificados, descalificación técnico-profesional, ambientes de infraestructura escolar precarios, sistemas de capacitación que lo colocan en papel de reproductor mecánico o pasivo, fuerte desprestigio y debilitamiento de la posición social que lo había caracterizado (Davini, 1997, p. 60).

Por otro lado, Foucault (2002) analiza las *instituciones disciplinarias* como la escuela, la prisión, el hospital y la fábrica, expresando que el panóptico –un cierto tipo de arquitectura y dispositivo que históricamente posibilitaba a ciertas instituciones la observación y vigilancia total desde arriba de una torre, ideada por Jeremy Bentham– en sus aplicaciones es polivalente ya que sirve para corregir a lxs presxs, para curar a lxs enfermxs, para instruir a lxs escolares, guardar a lxs locxs. Según Foucault (2002), se trató, a partir del siglo XIX, de instituciones como la escuela, la fábrica, el

manicomio, la cárcel y el hospital en cuanto espacios de control y disciplinamiento, cada uno con sus características específicas, en la edad llamada por este autor como “ortopedia social”, en donde prima “un ojo siempre abierto sobre la población” (Foucault, 1996b, p. 111), en la cual rige el panoptismo propio de la sociedad moderna y capitalista.

Estas instituciones, como la escuela, se consolidaron entre los siglos XVII y XIX con la función de control sobre lxs individuos en cuanto peligrosxs (Foucault, 1996b). Son “instituciones que encuadran la vida y los cuerpos de los individuos: el panoptismo, por lo tanto, al nivel de la existencia individual” (Foucault, 1996b, p. 112). Se trata, además, de instituciones que producen un saber, en este caso es uno producido a través de la vigilancia, un “saber de vigilancia”, “organizado alrededor de la norma por el control de los individuos durante toda su existencia” (Foucault, 1996b, p. 91). Con su estudio sobre el hospital, la cárcel y la escuela (entre otras instituciones), este autor posibilita un conocimiento sobre relaciones posibles entre “cuerpos”, “clasificación”, “vigilancia”, “dispositivos”, “ley”, “aislamiento”, “encierro”, “relaciones de poder”, “control”, “sociedad disciplinaria”, “mirada normativa”, “anormal”, “(dispositivos de) normalización”, “corrección”. Con base en esto, Foucault (2002) postula que la escuela produce y reproduce un sistema de vigilancia reticular, anhelando que lxs estudiantes internalicen esa vigilancia.

Interesa también incorporar otro proceso que se produjo en la escuela moderna: la desvinculación entre política y educación durante el proceso de normalización, entendiendo aquella en el sentido restringido de pertenencia partidaria. Además, parte de esta ideología era comprender la educación para el trabajo en un sentido estrictamente instrumental, ya que, para formar la mano de obra necesaria luego de la Revolución Industrial, y para civilizar a los bárbaros, se abrieron las escuelas públicas, coincidiendo con la influencia del fordismo/taylorismo en la educación. Desde una perspectiva histórica, se trató de la educación en cuanto proyecto burgués. Así, la escuela burguesa tenía que tener necesariamente como tarea primordial la de dar apoyo al poder burgués (Freire, 2013). Siguiendo a Gramsci, Rebellato (2009) postula que la hegemonía burguesa se expresa por medio de una visión del mundo que conquista el consenso de las masas porque logra ocultar sus

intereses reales y reprimir su espíritu crítico.

A su vez, la educación bancaria prefigura y configura el modo de acercarse de lxs docentes a lxs estudiantes, trasladándose siempre con esquemas teóricos montados, entendiendo al conocimiento como paquetes, sin preocuparse por lo que las personas ya saben y cómo lo saben (Freire, 2013). Acorde al mismo esquema, solo interesa que se conozca lo que ya conocemos y del modo como lo conocemos, y además se apuesta más a la memoria y a la verbalización que a la creatividad y a la imaginación. En palabras de Freire, "cuando nos comportamos así […] somos autoritarios, elitistas, reaccionarios" (2013, pp. 64-65). Por ello, se torna necesario comprender el proceso educativo desde otra óptica. Sobre ella, trabajo a continuación.

La educación como diálogo

Para presentar este modelo, me basaré en la propuesta de Paulo Freire, quien nació en el año 1921, en Recife, capital del estado brasileño de Pernambuco, una de las zonas de Brasil más olvidadas-vulneradas y por ello una de las más pobres. Este autor otorga un carácter emancipador a la educación, y postula la necesidad de producir conjuntamente una educación liberadora, como práctica de libertad en oposición a una disciplinadora. En este modelo se promueve una verdadera relación dialógica, donde están permitidas y son definitorias las preguntas, el estar en desacuerdo, el disenso y la crítica (Freire, 2013).

Desde esta perspectiva no se trataría de transmitir conocimiento, donde una persona enseña a quien no sabe, sino de coconstruir relaciones dialógicas horizontales entre educadorx y educandxs, para provocar formas críticas de conocer la realidad, entendiendo que el conocimiento no es neutral –no es sin las personas que lo producen–, no es algo dado ni fijo, no es un enlatado, y no es cerrado ni definido para siempre.

De acuerdo al autor brasileño, la educación implica la presencia de sujetos que enseñando aprenden y aprendiendo enseñan (Freire, 2013), haciendo ello parte de la percepción dialéctica de la realidad. Según él, la educación es pensada e implementada como el ejercicio y la conquista de la libertad como proceso constante, que conduce a la importancia de optar, de construir y asumir un posicionamiento, una

opción política, que conlleva la imposibilidad de ser neutrales frente al mundo (Freire, 2013).

Desde este enfoque, el trabajo consiste en el proceso de ir coconstruyendo horizontalidad entre los grupos oprimidos que han sido silenciados por la cultura dominante, donde todxs tienen la posibilidad de decir algo si hay quien escuche. Se trata, para este autor, de la importancia de asumir la historicidad del conocimiento, "su naturaleza de proceso en permanente devenir. Significa reconocer el conocimiento como una producción social, que resulta de la acción y de la reflexión, de la *curiosidad* en constante movimiento de búsqueda" (Freire, 2013, p. 12) (el destacado le pertenece al autor). Para Freire, se trata de recuperar los saberes de lxs educandxs, "hechos de experiencias, 'empapados' de sentimientos, de emoción, de miedos, de deseos" (2013, p. 20).

La propuesta de Freire (1975) consiste en promover una *educación problematizadora*. Esta última influyó fuertemente en lo que posteriormente emergió y se desarrolló como educación popular: un movimiento múltiple y heterogéneo que surgió en América Latina y el Caribe aproximadamente entre las décadas de 1960 y 1970. El modelo pedagógico freiriano refiere a generar y establecer relaciones dialógicas horizontales con los grupos con los que se trabaja y fomentar las condiciones para que lxs oprimidxs (como lxs sujetos de las clases populares o clases subalternas, entre otros) puedan construir procesos de apropiación de la palabra y a su vez problematizar la realidad, posibilitando la discusión y la disidencia a partir de sus experiencias concretas. Se trata no solo de que las personas puedan aprender a describir la realidad que viven, sino también de propiciar las condiciones de posibilidad para pensar cómo transformarla.

Freire propone una educación crítica, con otra configuración y un uso del espacio radicalmente distintos a la educación bancaria, ya que, a través de grupos de discusión en ronda, profundiza desde las prácticas una concepción auténticamente democrática, para reflexionar y accionar sobre el contexto de cada grupo, primero debiendo historizar, analizar las relaciones de poder existentes, es decir, las relaciones opresorx-oprimidx que actúan en todas las esferas-espacios de las sociedades, las comunidades y los grupos, para poder ir construyendo una conciencia crítica.

De acuerdo a este enfoque, la conciencia forma parte de la

relación dialéctica entre cuerpo-conciencia-mundo (Freire, 2013) y hace parte de la acción. Se trata de una conciencia que no será al modo de ser iluminado por lxs docentes, sino de un proceso colectivo, para propender así hacia la transformación social de la realidad, es decir, para poder incidir en las condiciones materiales de existencia y poder crear una sociedad más justa, equitativa, fuertemente participativa y profundamente democrática.

Además, el trabajo de Freire apunta a la superación de la relación opresorxs-oprimidxs, según la cual no se trataría de que lxs oprimidxs se transformen en opresorxs. Cabe agregar, también, que "la educación popular no tiene una dimensión política sino que es necesariamente política; lo político no es un agregado sino que es constitutivo de la misma educación popular […] lo político lo abarca todo" (Rebellato, 2009, p. 64). En educación popular, se trata de poner al diálogo y los vínculos en el centro y considerar a ambos en cuanto apuestas políticas.

Asimismo, la educación no existe solo como práctica domesticadora acorde a los intereses de las clases dominantes, sino que también posibilita su reverso, a saber: la tarea de la educación como desvelamiento del mundo opresor, que implica trabajar para "*desopacar* la realidad *nublada* por la ideología dominante" (Freire, 2013, p. 59) (el destacado le pertenece al autor). La *educación problematizadora* freiriana plantea una nueva inversión en la producción de conocimientos, efectuada desde una práctica transformadora sobre la realidad. Y, además, ha planteado en el centro del debate la teoría y la práctica del conocimiento: esto es, conocer no es reflejar la realidad, a la vez que educar no es transferir conocimientos. También, la educación popular ha puesto en jaque a la manera en que históricamente en nuestro continente se ha elaborado teoría, generalmente de modo sumiso frente al eurocentrismo cultural (Rebellato, 2009).

La propuesta de Freire (1975) remite a generar grupos que trabajen en rondas, donde todxs puedan ser escuchadxs, y propiciar el contexto para que lxs sujetos puedan forjar o profundizar conciencia política. Así, la idea es producir en los círculos el diálogo horizontal entre lxs participantes, teniendo esa configuración espacial como correlato el hecho de verse las caras, saber quiénes hablan y quiénes son lxs que comparten un punto de vista, en contraposición al

monólogo que dispone el espacio de control y disciplinamiento a través del panóptico en la educación bancaria.

El papel de la educación, para este autor, es el de generar procesos continuos de concientización. Se trata de ensayar "la comprensión dialéctica de las relaciones cuerpo-consciente-mundo" (Freire, 2013, p. 109). La *concientización* (Freire, 1975) es un proceso colectivo y constante que consiste en una toma de conciencia por parte de lxs sujetos, conciencia sobre el mundo en que estxs viven, acerca de los procesos de deshumanización existentes, respecto a las condiciones de desigualdad estructural, a las relaciones de dominación, explotación y exclusión; a la injusticia, a las relaciones opresivas que atraviesan a grupos y sujetxs –opresiones de clase, raza y género– y que, por lo tanto, también estxs reproducen, y a las posibilidades para transformar esas relaciones.

Según Freire, los procesos de concientización serán fruto de procesos colectivos desde una *educación problematizadora*, desde la cual se ensayan lecturas dialécticas de la realidad, es decir, la acción-reflexión-acción sobre el mundo para transformarlo. La idea consiste en poder ejercitar una comprensión de la historia en cuanto despliegue de "los posibles" –la historia como posibilidad–, y no de la historia meramente como la reproducción de "lo dado", de lo que ya es y del futuro como algo inexorable. Se trata de "la historia como movimiento, como lucha" (Freire, 2013, p. 16). La conciencia es también conciencia de lo posible (Rebellato, 2009).

Para Freire, la concientización "implica que uno trascienda la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad para llegar a una esfera crítica en la cual la realidad se da como objeto cognoscible y en la cual el hombre asume una posición epistemológica" (Freire, 1985, p. 30). La idea es, por medio de la concientización, coproducir un posicionamiento crítico frente al mundo y asumir un compromiso histórico. Construir tal posicionamiento implica "opciones, rupturas, decisiones, estar y ponerse en contra, en favor de un sueño y contra otro, en favor de alguien y contra alguien" (Freire, 2013, p. 43). A mayor conciencia, más se devela la realidad, es decir que esta última no es transparente ni se penetra en ella desde una conciencia ingenua o espontánea (Freire, 1985).

Siguiendo a Gramsci, Rebellato sostiene que

> tomar conciencia no es sólo darse cuenta de la dinámica objetiva de las relaciones de producción […]. La conciencia de clase es la dinámica por la cual se suscitan las opciones de valores y, fundamentalmente, una opción por la libertad, decisiva para definir el sentido de la historia (2009, p. 44).

Tal conciencia es un proceso colectivo constante y es inseparable de la vida cotidiana. Tomar conciencia apunta a abarcarlo todo, todas las dimensiones de la vida, y por ello todas las esferas de dominación. Por eso, la conciencia debe apuntar a romper los compartimentos.

Freire introduce también la dimensión de la utopía, ya que la concientización convoca a asumir un posicionamiento utópico frente al mundo: desde el denunciar la estructura deshumanizante hasta anunciar la estructura humanizante realizable (Freire, 1985). Por esto, la utopía requiere el conocimiento crítico: no puedo denunciar la estructura deshumanizante si no la penetro para conocerla y "para conocer los mitos que ayudan a mantener la realidad de la estructura dominante" (Freire, 1985, p. 33). Hay, así, quienes trabajan en el mantenimiento de las estructuras, y otrxs que trabajan para transformarlas. Se trata de la utopía como esperanza transformadora. Por todo esto, la conciencia está vinculada a la apuesta política de transformar la realidad.

En este sentido, la concientización implica procesos conflictivos y dolorosos, porque conlleva revisar opciones elegidas anteriormente, creencias y valores, produciéndose un trastocamiento en los gestos y las actitudes. Se torna fundamental comprender la concientización como un proceso que evidencie las contradicciones de la realidad –en la relación dominadorx-dominadx, explotadorx-explotadx–, y también de las que están dentro de cada trabajadorx. Los procesos de concientización atañen a "descubrir la sociedad como totalidad y no yuxtaposición de partes y dimensiones" (Rebellato, 2009, p. 89). Para la educación popular, la conciencia se va forjando a partir de la práctica, una donde esté comprometida la totalidad del sujeto.

Asimismo, para Freire, la toma de conciencia no refiere a una cuestión estática ni acabada, y tampoco implica una mera contemplación del mundo, sino que se trata de forjar conciencia política a partir y a través de procesos colectivos en los cuales ejercitar desde una relación dialéctica el movimiento entre acción-reflexión-acción de los grupos que participan, y para ello es necesaria la

comprensión de sujeto en cuanto un ser activo, capaz de rebelarse y hacedor de su propia historia.

La educación, para el mismo autor, debe propiciar procesos que posibiliten a lxs sujetos construirse como personas, "transformar el mundo, establecer con los otros sujetos relaciones de reciprocidad, hacer la cultura y la historia" (Freire, 1985, p. 42). También, los procesos de educación popular surgen de la práctica cotidiana junto a los sectores populares, debiendo destacar que la opción por estos últimos implica compartir sus luchas y esperanzas, pero también sus derrotas y frustraciones. Se trata de consolidar al sujeto colectivo de la transformación política, económica y cultural.

Además, Freire valora la escuela pública y se refiere a ella más precisamente como "la lucha incansable por la escuela pública" (Freire, 2013, p. 59). Y postula que, al ser pública, "debe ser democrática, a la altura de la demanda social que se haga de ella y en busca siempre del mejoramiento" de esta (Freire, 2013, p. 25). En este sentido,

> los movimientos populares tendrían que continuar, mejorar, intensificar su lucha política para presionar al Estado para que cumpla con su deber. No dejarlo tranquilo jamás, no eximirlo nunca de su tarea pedagógica, no permitir jamás que las clases dominantes duerman en paz (Freire, 2013, p. 25).

Para él, se trata de que exista una escuela abierta, que se transforme en un centro de alegría, sin prejuicios, una escuela que convoque a lxs sujetos en cuanto seres abiertos.

Es posible hallar las huellas de Freire en las experiencias de la Red Trashumante, siendo el primero un gran referente de aquella. A su vez, es factible rastrear el sentido que comparten entre ambos acerca de la concepción político-pedagógica, la función transformadora de la educación y las dinámicas que de estas se desprenden. Los encuentros y las actividades de este colectivo constituyen una expresión y puesta en práctica de la pedagogía del oprimidx (Freire, 1975), con particularidades propias de cada contexto, pues no existen recetas universales en educación popular, a la vez que lxs trashumantes tienen muy presente al autor antes mencionado y socializan parte de su pensamiento-acción a través de diversos talleres.

En el capítulo siguiente, presento a esta organización y despliego algunos de sus proyectos, prácticas y perspectivas, al mismo tiempo que ofrezco una complejización sobre algunas discusiones iniciadas en este segundo capítulo.

1. Las pedagogías críticas son una respuesta contrahegemónica a la educación formal tradicional-tecnocrática y serán brevemente retomadas más adelante en este trabajo.

La Red Trashumante

La educación popular como práctica posible

Antes de continuar, es importante señalar que no es sencillo elaborar una escritura que capture de modo fidedigno la complejidad de la trama que se teje en las experiencias de educación popular con la Red Trashumante y a través de ella. Esto se debe principalmente al carácter dinámico y profundo de este colectivo, a la heterogeneidad de miradas de sus integrantes y de sus diversas actividades en distintos talleres. Es por ello por lo que el devenir en este libro no conlleva una escritura conclusiva ni absoluta, sino que más bien implica una escritura abierta al movimiento, a las contingencias, a la problematización, y tamizada por quien la elabora.

En lo que sigue, presentaré la historia y el contexto del caso aquí analizado, la Red Trashumante, para luego avanzar en la caracterización de las diferentes prácticas y experiencias de educación popular que afronta.

Historia y contexto del surgimiento

La Red Trashumante surgió en el año 1998 en la provincia de San Luis, Argentina, con el propósito de salir de las paredes y lógicas de las aulas de la educación bancaria, según relatan lxs integrantes de este grupo, acorde a las prácticas de Freire. Además, uno de los ideólogos y referentes de la red, Roberto “Tato” Iglesias, se ha formado en prácticas de educación con Freire en Brasil.

Esta organización realiza prácticas de educación popular en distintos territorios del país con diversos grupos, comunidades y sujetos, con la intención de coconstruir procesos dialógicos en los cuales promover instancias de reflexión-acción-reflexión. También

organiza distintos tipos de proyectos para llevar a cabo talleres y otras formas de encuentro desde la educación popular, partiendo de metodologías dialógicas-problematizadoras. Siempre trabajan en rondas, de manera horizontal. El carácter de red es amplio y dinámico, ya que posibilita que varixs sujetos la constituyan o que solo se mezclen como participantes en los encuentros de educación popular sin dejar de pertenecer a sus organizaciones de base. Es decir, varias de estas conforman la Trashumante, a la vez que otras participan y confluyen con ella sin constituir a esta última.

Durante la década de 1990, tanto para Argentina como para otros países de América Latina y el Caribe, las políticas de gobiernos neoliberales –con Carlos Menem como presidente en Argentina–, que implicaron desempleo, precarización-flexibilización laboral e inestabilidad socioeconómica, ya eran más que palpables. Estas consecuencias sociopolíticas y otras fueron percibidas anteriormente, aunque sin un paralelismo y con distintas y marcadas diferencias propias de una época nefasta, a partir del golpe de Estado de 1976 –con Jorge Videla como presidente de facto a partir de ese año– en Argentina con la imposición de un proyecto político-económico-cultural y del terrorismo de Estado para llevar a cabo dicho proyecto, implementando un modelo neoliberal (García Delgado y Gradin, 2017).

A su vez, hegemónica y mayoritariamente, el capitalismo es vivido por lxs sujetos como "un fenómeno infranqueable, es decir, algo así como el destino final del mundo: funcionar dentro de un sistema capitalista en el que se siguen los avatares del mercado de las grandes potencias, sin otras posibilidades" (Rivero Bottero, 2013, p. 154).

En este sentido, es posible comprender el surgimiento de la Red Trashumante en 1998 como la creación de un espacio de lucha y resistencia frente al contexto dominante en lo sociopolítico-económico y cultural de la época. Sobre esto, menciona Roberto Iglesias:

> … la mayoría de las organizaciones que nacimos al fragor de las luchas contra el menemismo y el neocapitalismo, lo hicimos proponiendo una forma distinta de trabajar sobre la realidad. Teníamos y tenemos aquella vieja-nueva obsesión de querer cambiar el mundo, de transformarlo, de que pueda ser nuevamente pintado, dibujado, pensado y poetizado por quienes nunca pudieron intervenir en las grandes decisiones de los poderosos (2014, p. 57).

A modo ilustrativo, vale señalar que, en el *Espacio de Formación* para sus integrantes en junio de 2016, en uno de los días que conformaron al encuentro, luego de realizar un gran círculo entre todxs trabajamos en rondas pequeñas, con la consigna de dialogar acerca de cómo había vivido cada unx la década de 1990, qué recordábamos tanto de nuestra familia, como de amigxs y conocidxs. Luego se generó una gran ronda en la cual se comunicaron diferentes historias y reflexiones. En ese sentido, uno de los grupos eligió representar una "regla holográfica humana" –algunxs participantes hacían de regla holográfica–, que, al moverla un poco, refleja cosas distintas, pues contiene dos dibujos superpuestos: uno de ellos hacía alusión a gente viajando en avión, por un lado, y personas alrededor de una olla popular, por el otro. Posterior a esta puesta en común en el plenario –ronda general–, se fueron anotando en un papelógrafo qué ejes y reflexiones emergieron de cada grupo. Algunos de los ejes, en relación con la década de 1990, fueron los siguientes:

- Una puja muy acentuada entre lo público y lo privado.
- Pérdida de trabajo.
- La idea del progreso, y que el que no progresa es porque no quiere.
- El individualismo.
- La fragmentación en los vínculos sociales.
- La lucha de quienes se organizan.
- Y la emergencia de un concepto neoliberal: había que despolitizar la vida cotidiana de cada unx, esto entró en la dictadura de 1976 y fue profundizado en la década de 1990 (*Espacio de Formación*, diario de campo, junio de 2016).

En efecto, la despolitización de los sectores populares, que se caracterizan en general por la obturación de la conciencia y la inhibición de acciones colectivas para transformar la realidad, ha sido una de las intenciones del proyecto neoliberal (Enriquez y Jofré, 2011).

Por otra parte, según Iglesias,

> el Capitalismo ha producido un doble proceso: por un lado, nos incorporó sus ideas dominantes como única forma de leer el mundo, y por el otro, destruyó con eximia perfección lo que denominamos el 'aparato de lectura de la

> realidad' que todos los hombres y mujeres poseemos y entre otras cosas, nos hace libres (2014, p. 44).

A su vez, según Iglesias "el capitalismo no está en crisis, lo que está en crisis es un mundo que por su culpa se va quedando sin recursos. La crisis en realidad está abajo" (2014, p. 49).

Es importante considerar que, como en Argentina primaron leyes y lógicas neoliberales recientes, se torna fundamental retomar algunas cuestiones del capitalismo. A partir de ciertos aspectos mencionados por la autora Susana Murillo (2015), dos puntos importantes que atañen al entramado del mercado global y más específicamente de la racionalidad del proyecto neoliberal son los que quiero señalar:

a. la fragmentación de vínculos sociales y de relaciones comunitarias en cuanto proceso, ya sea por las políticas neoliberales como por las lógicas que de ellas se desprenden;
b. la *libertad individual* y el individuo tomado como centro, según *valores* impuestos por lo descrito en el punto anterior ("a"). La visión atomística liberal de la libertad centrada en el individuo atañe también a una individualización de la vida, esto es parte también del proyecto político-cultural del capitalismo.

Es en este sentido en que cabe interrogarse acerca del surgimiento de esta red como manifestación de una forma posible de rebeldía, con la emergencia de una experiencia que prioriza *otros* modos posibles de educación, de vínculos, de historia y de país, en el contexto de neoliberalismo, en el que predominan el individualismo y la fragmentación del tejido comunitario (Fair, 2014). Así, en esa trama dominante, la propuesta trashumante consiste en una apuesta política, con *otras* formas de construcción.

Para esta última, "el concepto de trashumar significa caminar hacia los mejores humus, la mejor gente, la mejor tierra" (web Trashumante, s.d.). Se presentan como un espacio de trabajo a partir del cual llevan adelante "diferentes proyectos y actividades desde la Educación, la Comunicación y el Arte Popular", y su "esencia es contribuir a la transformación del mundo y nuestros territorios" para hacerlos "un poco más justos y mejores para todos y todas" (Cuaderno de Educación Popular n.º 0 – Universidad Trashumante, s.d.).

Haciendo eco de sus bases, en el año 1998, se llevó a cabo la primera gira como red, realizando talleres de educación popular durante dos meses, en cada una de las siguientes provincias: Misiones, Córdoba, Jujuy, Santa Fe, Neuquén y La Pampa. Recorrieron, durante ese año, 17.000 kilómetros, visitando 74 localidades –a partir del relato de uno de los fundadores de la Trashumante, Roberto "Tato" Iglesias–. Realizaron esa gira en un colectivo de la década de 1970 –transformado en casa rodante–, que lleva el nombre de Quirquincho y que es ya un emblema para ellos. Cuenta la Trashumante que Quirquincho "en quechua significa 'doblemente empecinado'" (*Revista El Otro País*, n.º 19, diciembre de 2008).

Esta organización busca contribuir a la construcción de saberes para la emancipación de los pueblos y la transformación social de la realidad. Por esto, en sus actividades se incorporan diversos ejercicios y dinámicas grupales que llevan a reflexionar sobre relaciones opresivas que *nos* atraviesan y que replicamos en la vida cotidiana –opresiones de clase, de género y raza–, también propiciando márgenes para desarrollar una praxis transformadora. En este sentido, sus prácticas consisten en trabajar para promover los procesos de concientización señalados por Freire (1975) acerca de las relaciones deshumanizantes, sobre la red de opresiones que *nos* atraviesan y potencialmente *replicamos*, respecto de las condiciones de desigualdad estructural en la realidad, y fomentar en diversos encuentros los procesos que posibiliten forjar o profundizar una conciencia política y una mirada crítica frente al capitalismo.

Por otra parte, tal como lo expresa Iglesias,

> el Proyecto Universidad Trashumante fue pensado en principio por el grupo denominado Sendas para la Educación Popular, con ubicación en la Provincia de San Luis, en Argentina. Este grupo viene desarrollando prácticas de Educación Popular en dicha provincia y en todo el país desde el año 1984, teniendo como marco teórico las ideas del profesor Paulo Freire (2001, p. 95).

De acuerdo a Iglesias, esta es brevemente la historia de esta organización:

> … invitamos y organizamos en San Luis reuniones multitudinarias con el profesor Paulo Freire, el escritor Eduardo Galeano, el músico León Gieco, que

> fueron hitos muy importantes en nuestro trabajo. Que la universidad salga a la calle para escuchar a la gente. Durante el año 1997 y trabajando varios miembros del grupo Sendas para la Educación Popular como profesores de la Universidad Nacional de San Luis, hicimos una extensa reflexión del contexto que estábamos viviendo, de las prácticas realizadas y de nuestras ideas acerca de cómo seguir trabajando en Educación Popular. De las mismas, salió la idea de la Universidad Trashumante. Presentamos un proyecto en la Facultad de Ciencias Humanas y fue aprobado. El mismo proponía salir de la Universidad a ponerse en contacto con la gente y a escucharla. El Quirquincho recorre el país, para recuperar la reflexión sobre la realidad, la construcción de los sueños, la expresión creativa… La Institución nos donó un viejo colectivo del año 70, el cual fue adaptado a nuestras necesidades y llevó como nombre Quirquincho. La idea central era recorrer el país, en especial ciudades chicas donde la Universidad no llegaba y ofrecer Talleres de Educación Popular. En el mismo, se habían diseñado Talleres de Reflexión de la realidad, a partir de los problemas que la gente percibía como tales y propuestas de recuperar los sueños y si era posible cambiar esta realidad. Las preguntas eran: cómo, con quién, desde dónde. Mostrábamos algunas ideas teóricas y algo muy importante: dentro del taller se entrelazaba lo artístico, no como un mero espacio recreativo, sino con la idea de que también se puede pensar desde la danza, el teatro y con el cuerpo (Iglesias, 2001, pp. 95-96).

En este sentido, y a partir de la última frase de Roberto Iglesias –respecto a la importancia brindada a la danza, el teatro y el cuerpo–, es posible identificar *otras formas* no logocéntricas de vincularse, comunicarse y transformar de la Red Trashumante.

Una de sus características principales es su preocupación constante por trabajar *junto a* los sectores populares y no para ellos. Es por esto por lo que la Trashumante funciona como una red que se enreda con otras, con organizaciones, comunidades y sujetos, siempre en contacto con los sectores populares. Desde este enfoque pedagógico, hablar de sujeto popular es hablar de uno "colectivo constituido por aquellas clases y sectores sociales que sufren las formas de explotación y dominación dentro de la sociedad capitalista" (Rebellato, 2009, p. 57). Así, el sujeto popular es "el pueblo dominado que expresa en su organización una cultura de resistencia contra la cultura del silencio y el olvido" (Rebellato, 2009, p. 58). Es el pueblo el que aprende a investigar su realidad, a recuperar su historia como parte de un modo de pensar distinto y que va descubriendo colectivamente que el saber-poder son formas indisociables de dominación, pero también constituyen armas indisociables para su

liberación (Rebellato, 2009).

En este sentido, es necesario aclarar que el Espacio de Educación Autónoma (EEA), también llamada “la escuelita” trashumante, se constituyó para formar educadorxs de sectores populares. Así, el EEA busca responder a la centralidad de los sectores populares como creadorxs y agentes de su historia. En los talleres no se comparten solamente experiencias y saberes de manera circular, sino que también se fomentan espacios compartidos, como los momentos de desayuno, almuerzo, merienda y cena con lxs sujetos de sectores populares. En efecto, mezclarse y *mezclarnos* todxs juntxs expresa un horizonte político de vivencia compartida en una trama más amplia.

La idea consiste en multiplicar las lógicas de educación popular para que se repliquen en distintos territorios, “debiendo considerar que cada territorio tiene su propia dinámica de grupalidad” (*Espacio de Formación*, diario de campo, abril de 2015). Asimismo, en oposición a lógicas individualistas y a la fragmentación de vínculos sociales propias del neoliberalismo, a través de diversas dinámicas grupales en los talleres de educación popular, la Red Trashumante promueve instancias de problematización, reflexión-acción, creación de lazos de solidaridad, de afecto, de invención y de juego. Se trata de instancias en las que se ensaya una (re)apropiación en movimiento de la imaginación teórico-política, necesaria para la transformación de la realidad.

A su vez, una cuestión que también pude observar en las prácticas de este colectivo es la importancia que le atribuyen a lo rural. De hecho, diversos encuentros de educación popular se realizan en medio de la naturaleza, en *campings* alejados, campos, sierras, etc., donde es posible percibir amplios y extensos horizontes. ¿Será acaso porque los procesos de *concientización* (Freire) también atañen a los horizontes? ¿Será porque los espacios de libertad guardan cierta relación con la naturaleza? Sea como fuere, las prácticas de educación popular en medio de lo rural rompen con las rutinas diarias de lxs participantes, posibilitando una sustracción a estas.

Por otro lado, la concepción que se tiene del mundo desde la educación popular según la Trashumante consiste en que

> no voy a poder transformar una situación o un barrio si no conozco el mundo; y no voy a poder transformar el mundo si no me propongo conocer y

> transformar una situación concreta cotidiana. Transformar una situación concreta cotidiana es transformar el mundo (*Espacio de Formación*, diario de campo, abril de 2015).

La red comprende a la educación en cuanto acto político de transformación, tal como la planteara Freire (1975; 2013). Además, es posible señalar que esta procura recorrer el país, específicamente lugares en los que la escuela y la universidad no llegan como tales. De hecho, una de las consignas características de este grupo se sustenta en buscar recorrer el "Otro país", canción folklórica argentina de Teresa Parodi, que puede tanto referir a la idea de construir otro país, como, a su vez, también señalar una realidad subrepticia existente pero invisibilizada por los medios masivos de comunicación –o bien reproduciendo estos últimos imágenes estereotipantes y homogeneizantes de los sectores populares–. De este modo, es posible expresar que habría *otro país* dentro de Argentina, como si fuese una realidad paralela que es posible ir develando, y por ello es importante el contacto directo con las clases populares. Así,

> parte de reconocer que en Argentina coexisten al menos dos países absolutamente diferenciados y por qué no, antagónicos. Si bien compartimos el mismo territorio, los mismos símbolos y no muchas cosas más, es que preferimos hablar del Otro País, del oculto, del ajeno, del negado (Iglesias, 2003, p. 215).

Para la Trashumante, el "otro país" es un concepto que busca visibilizar que, en un mismo país, existen dos proyectos opuestos: "… un país de las minorías, de los de arriba, los ricos y poderosos; y el Otro País, el de las mayorías, de los de abajo, los pobres" (Cuaderno de Educación Popular n.º 0 – Universidad Trashumante, s.d.). Es objetivo de la red, entonces, recorrer y profundizar en las capas de la realidad compleja y dinámica, "que aunque no se vea ni salga en los diarios, la gente se sigue juntando, sigue con ganas, hay grupos dinámicos que sueñan y están construyendo un país distinto, más verdadero, más honesto, más nuestro, más justo, más humano" (Iglesias, 2003, p. 181).

Lxs integrantes de la Trashumante provienen de diversas zonas geográficas, de distintas clases sociales y razas, y tienen diferentes

edades. De este modo, la Trashumante comprende que la heterogeneidad hace a la riqueza. “Una verdadera democracia no debe apuntar a lo homogéneo” (Iglesias, 2003, p. 60).

Un principio fundamental para la Trashumante es la construcción de autonomía. Para ellos, esta guarda estrecha relación con la libertad. La autonomía, para esta red, refiere a la autonomía respecto del Estado, de los partidos políticos, de la Iglesia, y de los sindicatos. En este sentido, dice Iglesias:

> … creíamos totalmente en que las construcciones debían ser horizontales, sin jefes ni jefas que nos dieran órdenes, que en la medida en que vivíamos y decidíamos en ronda, aprendíamos a ser y nacer distintos. Que necesariamente debíamos mantener nuestra autonomía de los poderosos, de los que mandan sin obedecer a los de abajo (2014, p. 57).

Para la Red Trashumante, construir autonomía consiste en soñar otro mundo, otra sociedad. Para este colectivo, y según Benítez, “esta forma de construcción autónoma constituye la manera de no perder de vista los intereses genuinos de las clases oprimidas” (2015, pp. 92-93). Según Iglesias,

> trabajar a la intemperie [sin ningún “paraguas protector”] implica una fuerte decisión de autonomía, en relación no sólo a lo económico sino también a algún tipo de dependencia o conexión institucional con el Estado u otras fundaciones u organizaciones, que puedan afectar libertades en las prácticas y en los pensamientos (2014, p. 45).

A su vez, para que esa autonomía sea posible, otro de los principios de la Trashumante es la autogestión. La red tiene distintos proyectos autogestionados, y, con algunos de estos, se procura el sostén económico, posibilitado, por ejemplo, por la *Peña Trashumante* que cada cierto tiempo realizan para recaudar dinero, con distintxs artistas invitadxs, siendo uno de sus exponentes Raly Barrionuevo. En efecto, por un posicionamiento político de todxs sus participantes, la red no recibe subsidios económicos, sino que se solventa a partir de la producción de eventos artísticos, la venta de publicaciones propias –revistas–, de rifas, de comidas, entre otras.

Cabe señalar que la manera en que la Red Trashumante le disputa

el poder a la escuela tradicional no se da de modo frontal ni formal, sino que se trata de una transgresión en sus prácticas de manera subrepticia, creando rizomas por todos lados, al ser una red horizontal que se enreda con otras en pos de la organización popular. En efecto, con sus prácticas y textos, la Trashumante participa en la disputa por la apropiación de la llave del código semiótico-político que conlleva la lucha ideológica por el sentido, código cada vez más necesario para comprender cómo funciona el mundo para poder transformarlo.

Con sus prácticas, esta organización de educación popular subvierte el canon académico dominante que se apoya y estructura sobre *guardias epistemológicos* que salen en defensa de él y que deciden lo que se puede y lo que no se puede expresar en cierta época, además de establecer las formas válidas del decir. La Trashumante propone espacios de libertad, en donde cualquiera puede participar de las rondas, de las dinámicas grupales, y en los cuales cualquiera puede tomar la palabra y hacer ejercicio de ella de la manera en que lo prefiera o pueda y durante el tiempo que sea. No hay intervenciones aleccionadoras ni jerarquizadas, participa y aprende quien lo desea, sin presentación de *curriculum vitae*, sin títulos académicos ni cartas de intención. Es otra forma de educación pública.

Por otro lado, para la Trashumante

> no hay que caer en la designación de que Fulano registra, Mengano coordina, haciendo las tareas siempre los mismos, porque, si no, estamos haciendo "la división del trabajo" y eso es lo que hace el capitalismo. Por eso todos tenemos que hacer todo (*Espacio de Formación*, diario de campo, abril de 2015).

En este sentido, encuentro que en esta red se puede percibir la posibilidad de adoptar múltiples roles, nunca ancladas las tareas en una sola persona. En mis participaciones y experiencias con ella, en una ocasión estuve en el papel de registrar por escrito lo que sucedía en un ejercicio de reflexión; en otra oportunidad además pude coordinar una ronda pequeña, en otra ocasión también estuve preparando la comida para que circule en las rondas, y, en otra oportunidad, estuve dedicado a la limpieza del baño.

A continuación, expongo algunas características de las dimensiones que se ponen en juego en los encuentros de educación popular de la Red Trashumante.

La búsqueda de otro país: círculos y talleres

Lo miré pelear defendiendo un sueño
lo miré en tus ojos, che compañero
Tan intensamente
Lo sigo viendo, lo sigo viendo
He visto al otro país…

Teresa Parodi, “El otro país”

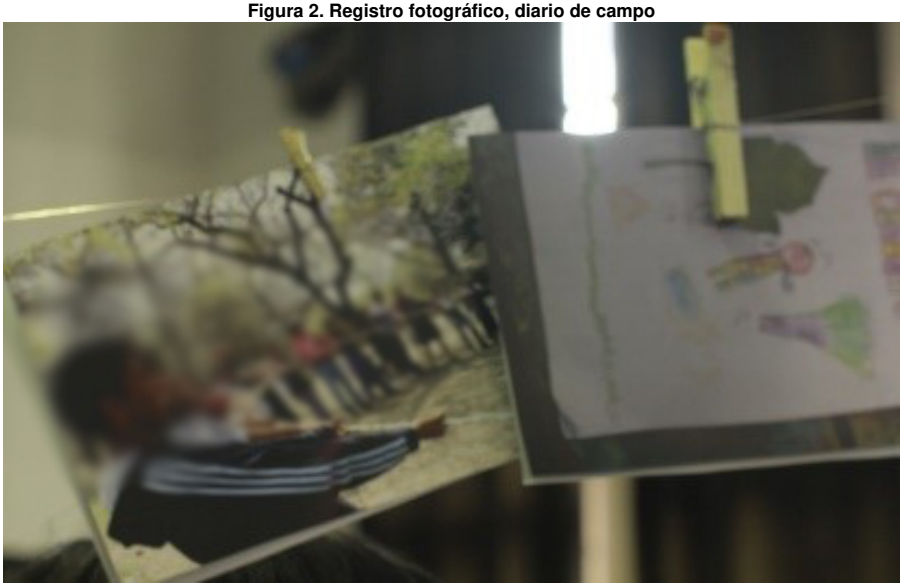
En los círculos de educación popular, todxs están integrados en un mismo nivel, no hay jerarquías: todxs nos miramos y nos escuchamos cuando hablamos. Los *círculos de cultura* fueron una característica fundamental del trabajo de Paulo Freire –en oposición a la *cultura del silencio*, producto de la colonización y la dominación–, pero, además, es posible situar que, históricamente, algunos pueblos indígenas ya se reunían y conversaban –y lo continúan haciendo– en círculos.

En este sentido, es interesante el planteo desarrollado por Víctor Gavilán Pinto (2009; 2011), quien recupera la idea de que el pensamiento en espiral es el modelo de los pueblos indígenas, sosteniendo a la vez que este enfoque es alternativo al pensamiento lineal del racionalismo europeo y la filosofía positivista que la mayoría de las sociedades occidentales adoptaron. Asimismo, el trabajo en círculos en educación popular rompe con el dispositivo de poder, de vigilancia y de control (Foucault, 2002) de la disposición espacial con la que se trabaja en general en la escuela, la educación bancaria ya explicitada.

Una de las tantas dinámicas grupales en las que participé consistía en que, estando situadxs en un gran círculo, todxs sosteníamos una soga (figura 2) que tomaba la forma de nuestro círculo, y se invitaba a que quien quisiera se subiese a esa soga y caminara a través de ella mientras todxs la sosteníamos con gran esfuerzo. Y, luego de que varias personas se hubiesen subido y caminado no sin dificultad, la dinámica grupal concluía con nuestras reflexiones acerca de cómo se sintió cada unx, qué pensamientos podían emerger a partir de dicha dinámica, *etc.* Una de las tantas reflexiones que surgieron consistió en enunciar que, cuando unx se

estaba por caer de la soga a través de la cual caminaba, lxs demás seguíamos sosteniéndola con más fuerza y apoyo, haciendo una analogía con la red, que en eso también consiste esta última.

Figura 2. Registro fotográfico, diario de campo



La Trashumante trabaja en los encuentros de educación popular con la modalidad de talleres de educación popular. Cuando me refiero a estos, estoy aludiendo a una metodología horizontal y participativa, ubicadas espacialmente las personas siempre en círculo, en pos de fomentar "la posibilidad de que todos los sujetos se apropien del conocimiento y puedan construirlo colectivamente" (Iglesias, 2003, p. 89). En este sentido, se trata no solo de una modalidad, sino de una manera de ver el mundo.

En los talleres de educación popular, es fundamental el construir colectivamente: hacerlo implica "juntos poder discutir desde diferentes posturas y posiciones acerca de un mismo objeto de estudio. Las diferentes posturas y posiciones incluyen las diferencias y la aceptación de las mismas: de edades, de experiencias, etc." (Iglesias, 2003, p. 89). A su vez, se trabaja con una idea de lo metodológico que refiere a "cómo codificar situaciones que tengan que ver con los temas que se están estudiando, que los problematice, que los presente desde situaciones diferentes, que permitan distintos abordajes y, si fuera posible, distintas conclusiones" (Iglesias, 2003, p. 90). En este sentido,

> codificar es construir códigos que representen la cuestión que se quiere

> discutir. Cuando Paulo Freire describió su método de lecto-escritura, a cada una de las palabras generadoras le correspondía una lámina donde se codificaba una situación, que tenía que ver con la palabra y con la realidad (Iglesias, 2003, p. 90).

En los talleres

> toda pregunta es disparadora, porque hay múltiples y posibles respuestas. El coordinador de un taller es un docente. Enseñar es exponerse, poner el cuerpo, poner en juego una seducción. En los talleres (así como en la escuela tradicional) hay una disputa de poder. Pero una cosa es la disputa, y otra es la competencia. El taller siempre tiene que abrir, porque concluir o cerrar es clausurar (*Espacio de Formación*, diario de campo, abril de 2015).

Es de este modo como se generan círculos *interminables* de diálogos, interrogantes, diversos tipos de dinámicas grupales, algunas ya mencionadas. Las expresiones artísticas para la Red Trashumante son fundamentales y las incorporan en distintos ejercicios, siempre con un objetivo político-pedagógico, que contribuye a complejos procesos de concientización, mediante la paulatina construcción de una visión política de la realidad. No se trata de incorporar las expresiones artísticas como momento de ocio, sino que es el ánimo de este grupo que, mediante talleres, las expresiones artísticas y la reflexión lleguen a los sectores populares. Para lxs trashumantes,

> la presencia de lo artístico siempre desafía: es que trae nuevos lenguajes, dice muchas cosas que la palabra no puede, no sabe o no quiere decir y, sobre todo, hace visible con mucha nitidez y simplicidad lo que a una teoría le llevaría páginas y páginas explicar (*Revista El Otro País,* n.º 19, diciembre de 2008, Universidad Trashumante).

A su vez, a través de diversas dinámicas grupales, este colectivo de educación popular *nos* interpela en cuanto cuerpos pensantes, cuerpos sensibles con imaginación viva. Se trata de fomentar la capacidad creadora de lxs que participan. Por ello, en estas prácticas están muy presentes las dinámicas y los juegos,

> tanto recreativos como pedagógicos; pero no como una simple técnica sino con ánimo de romper nuestras rigideces […] hoy intentamos con el teatro y la

> danza, instrumentos que pueden contribuir a relacionar la educación con la vida, con la energía, con la identidad, con nuestro espíritu, una forma de rescatar lo que tenemos dentro y poder sentir lo que hace estrictamente, desde esta visión al hecho de aprender y conocer (Iglesias, 2003, p. 61).

Una de las características del funcionamiento de la Trashumante son los juegos. No como momento de esparcimiento despolitizado, sino como instancias político-pedagógicas. Es posible aprender jugando, y jugar a desaprender y reaprender. ¿Qué enseñanzas propicia esta red? Son múltiples aprendizajes posibles los que se promueven desde esta, pues no se aprende solamente a saber algo concreto y reproducible. Hay tantos como personas partícipes. Es decir, hay aprendizaje sobre cómo funciona la sociedad, la relación entre oprimidxs y opresorxs, *lxs de abajo y lxs de arriba*, categorías para identificar al enemigx, al diferente, y al compañerx, pero muchas dinámicas artísticas y político-lúdicas conllevan una profundización cualitativa de la experiencia pedagógica y, por lo tanto, de los aprendizajes, ligados estos a lo sensible, los gestos, los vínculos y las interacciones, los cuerpos, rompiendo así con la lógica del aprendizaje unívoco –correcto o no correcto– de la educación bancaria, que en última instancia no hace más que reproducir la oposición binaria de lo permitido y de lo prohibido (Foucault, 2002).

De este modo, aprender es "algo más serio y más profundo que adiestrarse" (Freire, 2013, p. 121). Mediante distintas dinámicas grupales en educación popular, se aprende a sentir de *otra forma* y profundidad, a afinar y profundizar una sensibilidad, a practicar la capacidad de asombro e imaginación, a ejercitar empatía y solidaridad, a rebelarse contra los mecanismos y grupos opresores y contra la narrativa política dominante acerca de cómo hay que vivir.

Deconstruir esta narrativa política dominante consiste en problematizar y desarmar el andamiaje tejido pacientemente por instituciones como la escuela, la familia, la Iglesia, el Estado y los medios masivos de comunicación, que hegemónicamente convierten a lxs sujetos en consumidorxs, en cuanto seres pasivos, acríticos y conformistas. De esta manera, algunos juegos que propone la Red Trashumante son instancias encriptadas en las que aparece una situación/proceso/fenómeno codificado, a decodificar por lxs participantes.

Un ejemplo es el siguiente. En una jornada de educación popular, luego de diversas actividades para la discusión y problematización de la realidad, se dispuso desde la Trashumante un momento de juego: esta propuso subdividirnos en dos equipos y jugar al fútbol, invitación solo para quienes desearan participar. Fue así como nos subdividimos en dos equipos y se explicitaron ciertas reglas: el equipo A empezaría ganando el partido por seis tantos contra cero y, a su vez, todxs lxs participantes de este equipo podrían jugar tanto con las piernas como con las manos, no así el equipo B. En medio del partido, el árbitro comenzó a jugar, física y literalmente, a favor del equipo A, como un jugador más. ¿El resultado? Una especie de batalla entre el equipo A y el equipo B, en la que el juego se fue desdibujando. Una decodificación que se desprendió de este ejercicio consiste en la reflexión acerca de la desigualdad de condiciones en la que muchas veces se encuentran ciertos grupos de personas y la no participación en la estipulación de las reglas de juego existentes en determinadas dinámicas sociopolíticas.

Así, las prácticas de educación popular conllevan distintos registros. En un registro, en las rondas de educación popular, hay consignas claras y explícitas para discutir, por ejemplo, acerca de las problemáticas que se viven en cada territorio, con un posterior ejercicio para resumir en un papelógrafo algunos ejes establecidos en círculos pequeños y luego la puesta común en una gran ronda general. Y, en otros momentos, otros múltiples registros se ponen en juego mediante diversas dinámicas grupales, como por ejemplo las expresiones artísticas, que se proponen para ensayar *otras formas* de pensar-sentir, comunicarse y aguzar los sentidos. De esta manera, las prácticas de educación popular de la Red Trashumante conciben al ser humano como un ser inacabado que siempre puede ser más (Freire, 1975), un ser abierto a múltiples sentidos y estímulos.

En otro momento de una misma jornada de educación popular, luego de habernos dispersado y de haber accedido a alimentos, desde este colectivo se propuso una dinámica grupal sin codificación. Se invitó a formar un círculo entre todxs lxs que quisieran participar, círculo en el que unx participante emite un sonido breve –como un aplauso– y un gesto y lo dirige hacia la izquierda o hacia la derecha, y la persona de al lado es convocada de esta manera a realizar el mismo sonido y el mismo gesto, así sucesivamente, con un ritmo que se va

estableciendo gestualmente circulando por toda la ronda.

A partir de este ejercicio, lo que se empieza a evidenciar es que se pone a circular una energía (sonido y gesto) frente a otrxs que reaccionan y repiten; sin embargo, en cada repetición hay una pequeña modificación del sonido y gesto inicial, cada modificación es producto de la huella singular que emite cada sujeto, queriéndolo intencionalmente o no, sabiéndolo o no. Esta dinámica también es propuesta en general en grupos de danza, de teatro y de improvisación teatral. Consiste en la práctica y el ensayo de retomar la energía o el gesto de la persona de al lado y reproducirlo lo más fidedignamente hacia el mismo costado y así sucesivamente, a la vez que paulatinamente se añaden cambios, y se realiza para aguzar los sentidos, para practicar la reacción, y la colectivización de la potencia de un gesto inicialmente individual.

Por otro lado, la Red Trashumante no toma asistencia, tampoco examen, ni coloca calificaciones, no otorga títulos ni créditos, no solicita cartas de recomendación, no se rige por autoridades, formalidades ni burocracias, no tanto por no *creer* en estos mecanismos, sino por entenderlos como instrumentos de poder hegemónico y verticalista anclado en la educación formal tecnocrática, mecanismos que operan como contraseña que estructura y articula el funcionamiento de la sociedad, una sociedad mercantilizada, apoyada sobre el mercado académico, que promueve la competencia. Un punto a considerar es el de comprender a las prácticas de educación popular en relación con un lenguaje de contrapoder, en el sentido de que el poder analítico –pensar a través de categorías analíticas– está anclado hegemónicamente en la academia como espacio único y privilegiado –en la educación bancaria, donde la lengua oficial toma como propiedad exclusiva el análisis posible de las cosas–, y en el poder burocrático del Estado.

De este modo, cabe preguntarse qué categorías extrae la Red Trashumante de la lengua oficial, de la academia, del canon. En efecto, este colectivo retoma ciertas ideas y perspectivas teórico-políticas de la academia antes que rechazarlas –como las nociones de "poder", "ideología", "hegemonía", "autonomía", "autogestión", entre varias otras–. Tal vez porque sería necio no participar en la lucha ideológica por el sentido, en la disputa por la hegemonía. Por eso mismo, en las prácticas de educación popular, se proponen ejercicios y

dinámicas grupales para dialogar, pensar, problematizar, conceptualizar y resumir. Es por ello por lo que estos verbos-acciones no son exclusivos del ámbito académico. La idea, en las prácticas de educación popular de la Red Trashumante, es tomar categorías sensibles a la realidad que viven las clases subalternas, y ejercitar el *volver categorial* lo que se produce en el plano de la existencia, procesarlo y acudir a un marco teórico mínimo que propicie su esclarecimiento (Rebellato, 2009). Se trata de la importancia de producir y compartir espacios analíticos colectivos.

Por otra parte, a través de los talleres de educación popular, se busca promover procesos de concientización. La concientización (Freire, 1975), como expresé anteriormente, es un proceso constante de toma de conciencia respecto a la realidad, a la desigualdad estructural y a las opresiones que atraviesan a sujetos y comunidades. Siguiendo a Freire, Ignacio Martín-Baró (1986) señala que la concientización "constituye una respuesta histórica a la carencia de palabra, personal y social, de los pueblos latinoamericanos, no sólo imposibilitados para leer y escribir el alfabeto, sino sobre todo para leerse a sí mismos y para escribir su propia historia" (1986, pp. 284-285). También, continuando con el pensamiento-acción de Freire, Martin-Baró sostiene que la concientización

> articula la dimensión psicológica de la conciencia personal con su dimensión social y política, y pone de manifiesto la dialéctica histórica entre el saber y el hacer, el crecimiento individual y la organización comunitaria, la liberación personal y la transformación social (1986, p. 284).

Se trata, a través de los talleres de educación popular, de propiciar espacios para recuperar la organización popular, de los que

> no se ven ni aparecen, de los que sufren las consecuencias, de los que se pretende borrar a través de la exclusión, del horizonte de la vida […]. Los hombres y mujeres comunes, debemos recuperar el protagonismo, nuestra libertad, la dignidad (Iglesias, 2003, pp. 163-164).

En los talleres de educación popular,

> las preguntas pueden generar angustia, pues no se trata de decir respuestas que

> calmen a quien preguntó. Las preguntas pueden generar silencio… extenso… Porque hay pensamiento, también puede haber angustia, y no se trata de romper la angustia hablando (*Espacio de Formación*, diario de campo, abril de 2015).

Como exponía José Carlos Barreto, "si usted hace una pregunta y el grupo demora en responder, espere. El silencio que crea tensión en usted también genera tensión en ellos. Aprenda a trabajar con el silencio" (s.d.).

En los círculos de educación popular, se trabaja según días y diferentes momentos del día. Muchas veces, un taller de educación popular puede durar tres días completos –se aprovechan al máximo, por ello también constituyen experiencias intensas; de hecho, un día con distintas actividades, rondas y diversas dinámicas grupales puede comenzar a las 8 de la mañana y concluir a las 12 de la noche, y lo mismo sucede con el día siguiente–.

En general, el primer día –o los primeros dos días– se trabaja *la denuncia*, que consiste en que diferentes grupos denuncien públicamente –en un gran círculo general– las problemáticas concretas que viven en sus territorios. Y, el último día, se trabaja *el anuncio*, que consiste en elaborar y anunciar reflexiones y propuestas posibles para llevar a sus territorios a partir de lo que han denunciado previamente. "Lo que se denuncia es la opresión, la injusticia, el hambre, la indignidad" (Iglesias, 2003, p. 151). Y lo que se anuncia son "los sueños, las esperanzas, la famosa utopía. Si la utopía no está presente, la vida humana carece de sentido" (Iglesias, 2003, p. 151). Tal como expresara Freire, "la transformación del mundo implica establecer una dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación, que es, en el fondo, nuestro sueño" (Freire, 2015, p. 75).

En este sentido, desde esta perspectiva de la educación popular, es interesante recuperar la idea del anuncio y la denuncia según Pedro Enríquez y José Luis Jofré (2011), para quienes, en relación con la denuncia, los discursos sociales posibilitan indagar en cómo los sectores hegemónicos producen efectos de sentido sobre la realidad. Para Enríquez y Jofré (2011), en cuanto a la denuncia, se trata de denunciar con voz clara y simple al *pensamiento único* que es constitutivo del neoliberalismo. "De esta manera, se puede analizar la

eficacia de las operaciones discursivas que permiten al 'pensamiento único' imponer la clausura de los sentidos posibles. Procedimientos que inhabilitan a pensar/actuar un mundo distinto" (Enríquez y Jofré, 2011, p. 82).

Acorde a estos autores, la idea es comenzar a construir una nueva sociedad desde la denuncia hasta el anuncio. Respecto a este último, se trata de "anunciar con voz potente una nueva sociedad igualitaria, recreando la posibilidad de la construcción de la utopía" (Enríquez y Jofré, 2011, p. 88). Para estos autores, se trata de continuar con el desafío asumido por Freire décadas atrás, que consiste en "denunciar la realidad opresora cuyas estructuras sociales son deshumanizantes y la de anunciar otra realidad social a construir a través de la praxis" (Enríquez y Jofré, 2011, p. 68).

También, para los mismos autores, "es importante considerar que la comunicación no sólo debe abrir sentidos posibles a la realidad (efecto de la denuncia) sino que, fundamentalmente, tiene que construirle visibilidad social a las prácticas populares (efecto del anuncio)" (Enríquez y Jofré, 2011, p. 83). De este modo, anunciar implica construir nuevos significados que permitan hacer visibles las prácticas populares. Para estos autores, uno de los grandes desafíos de la educación popular consiste en "poner en tela de juicio los supuestos y mecanismos que hace que el 'pensamiento único' logre imponerse en la subjetividad de los Sectores Populares" y, a la vez, "quebrar la lógica del sentido común […] discutiendo las concepciones pseudo-científicas que intentan naturalizar y legitimar la desigualdad" (Enríquez y Jofré, 2011, pp. 68-69). Una de las claves en educación popular radica en

> impugnar los códigos del "pensamiento único" señalando las contradicciones y los efectos perversos del modelo neoliberal […]. Esto permitirá a los sectores populares ver que el modelo no es natural sino que es una construcción social, económica y política que privilegia a determinados sectores sociales y, además, contar con herramientas conceptuales para oponerse a esta forma de pensamiento alienante (Enríquez y Jofré, 2011, p. 69).

Por otra parte, en muchas oportunidades, como parte final de todo el encuentro de educación popular, en el plenario –una gran ronda colectiva– pude observar que algunxs trashumantes realizan lo

que llaman “devolución” o “devolución teórica”, donde toman la palabra y, a partir de todo lo trabajado previamente en el taller, realizan una devolución ordenada, una síntesis. Se trata de una exposición simple y profunda. “La devolución teórica debe tender a ser provocadora, no cerrada ni terminar en consenso, sino buscar un dejar pensar” (*Espacio de Formación*, diario de campo, abril de 2015). Ya hacia el final de los encuentros de educación popular, se realiza en los plenarios el momento de la “evaluación”, donde cada unx de lxs participantes cuenta cómo llegó al taller, qué sentimientos y reflexiones fueron emergiendo y cómo se va del mencionado taller. Por último, se realiza con todxs lxs participantes un gran *abrazo caracol*, que consiste en un gran abrazo fraternal en espiral con todxs lxs participantes. Resuenan así las experiencias de los caracoles zapatistas.

Por otro lado, lxs integrantes de la Trashumante participan, cada cierto tiempo, en un *Espacio de Formación*, que es solo para lxs miembros de la red. La formación en educación popular para lxs integrantes de este grupo es fundamental. Se trata de atravesar distintos círculos de educación popular, con diferentes dinámicas, consignas y referentes invitadxs. Pero la formación no equivale a la capacitación, tan difundida en la educación bancaria. Tal como expresa la Red Trashumante:

> … al principio estaba clara esta idea de que nos distanciamos de la concepción de capacitación. Esta es la propuesta del sistema capitalista; capacitate, adaptate, sé funcional; pero también, no te quedes afuera, no pierdas tu lugar. La formación en cambio tiene en cuenta la integridad del sujeto. No hay manuales para el educador popular. Para ser educador o educadora lo técnico es una dimensión demasiado específica, chiquita y fácil de adquirir. Lo metodológico, lo político, lo ideológico, y fuimos viendo también que lo ético, son dimensiones que se entremezclan en la práctica político-pedagógica y esto es lo difícil (*Revista El Otro País*, n.º 19, diciembre de 2008).

A su vez, “capacitar es dar elementos técnicos que me permitan sobrevivir y reciclarme, dentro del sistema capitalista. Formar es aprender a leer la realidad, a explicar los problemas y sus causas, a actuar sobre ella para transformarla y no para conservarla” (Iglesias, 2003, p. 112).

En este sentido, posterior a su surgimiento, la Red Trashumante

se interroga cómo realizar una formación propia, liberadora, siendo que muchos de ellxs venían de una formación académica: “Ya en ese entonces distinguíamos lo académico de lo academicista. Esto es, [el academicismo es] un pensamiento encapsulado, que se piensa siempre a sí mismo, en vez de pensar lo real” (*Revista El Otro País*, n.º 19, diciembre de 2008, Universidad Trashumante). Además, para la red es importante “horizontalizar la formación y la información, porque no debería haber alguien que sepa más, que esté mejor formado” (*Espacio de Formación*, diario de campo, abril de 2015). Esta noción y perspectiva acerca del saber atañe a una concepción horizontal del poder.

A su vez, cabe destacar la diferencia entre información y formación. La formación alude a cómo *leemos* la información, a la vez que “si no tenés información es difícil formarte” (*Espacio de Formación*, diario de campo, abril de 2015). También, “formarse es aprender a ver la realidad, y aprender a pensar cómo transformarla” (Iglesias, 2019, p. 206).

En otro orden de ideas, cuenta la Trashumante que, en septiembre de 2008, realizaron un seminario de formación (para lxs integrantes de la red) sobre el poder. Para ese entonces contaron con la participación de Raúl Zibechi, escritor, periodista y militante uruguayo. Algunos ejes que abordaron en ese seminario de formación fueron los siguientes:

> ¿Cuáles han sido las estrategias de las minorías capitalistas en los últimos 30 años? ¿Cuáles están siendo las estrategias de opresión hoy? ¿Cuáles son las consecuencias de aquellas estrategias en las organizaciones sociales y en las mayorías no organizadas? […] ¿Qué creaciones de poder, dispersa o no organizadas identificamos en el tejido social más amplio? […] ¿Cómo creamos poder colectivo, donde no haya opresores ni oprimidos? (*Revista El Otro País*, n.º 19, diciembre de 2008).

En el *Espacio de Formación* para lxs integrantes de la red al que acudí en abril de 2015, en el comienzo del primer día, formamos entre todxs un gran círculo al cual se acercó una persona que encarnaba a la educación popular, decía: “Soy la educación popular, me gusta que me pregunten… Es importante la palabra y el gesto […] me gusta que me pregunten lo que quieran”. Y así, mientras ella caminaba en círculo, le

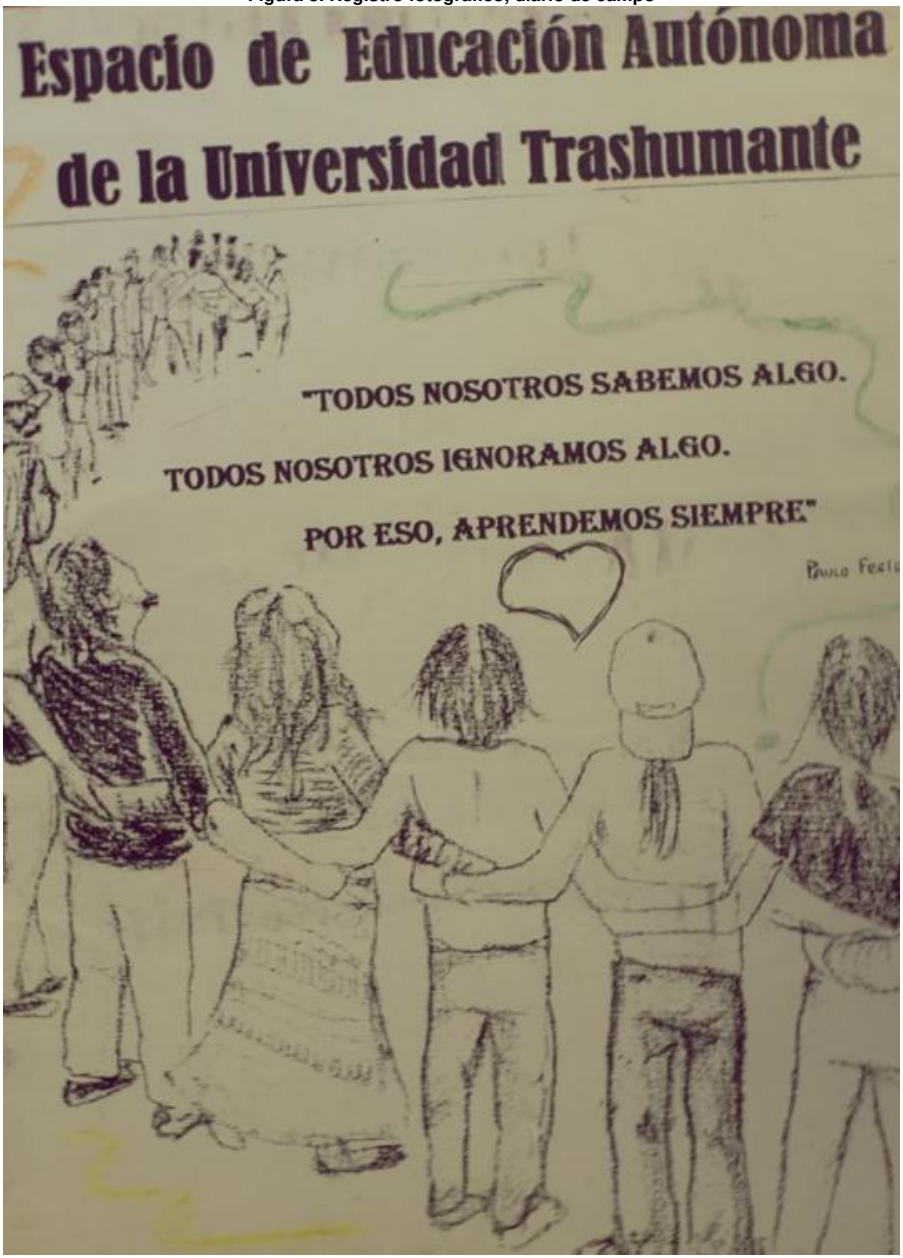
íbamos preguntando a la educación popular: “¿Cómo podés acercarte a los territorios?”, “¿Hacia dónde vas?”, “¿Cómo hiciste para resistir?”, “¿Qué cosas te asustan?”, “¿Cómo te articulamos con nuestra vida, cómo te incluimos en nuestras prácticas que van más allá de este espacio?”, “¿Cómo hacemos para mantenerte alegre?”, “¿Qué querés de nosotrxs y qué te parece que queremos de vos?”, “¿Por qué todo el mundo te nombra tan fácilmente y cómo podemos hacer con vos para poder resistir y sumar más compañerxs?”, “¿Quién es el enemigo?”, “¿Por qué te eligen tan pocxs?” (*Espacio de Formación*, diario de campo, abril de 2015).

En efecto, en educación popular, a veces son más importantes las preguntas que las respuestas. “Se trata de hacer preguntas para generar interrogantes, y así se generan otras preguntas y otros interrogantes, y así es la matriz de aprendizaje” (Orlando “Nano” Balbo, *Espacio de Formación*, diario de campo, abril de 2015). Pero, “para aprender, hay que desaprender. Y ahí hay pérdida, y se necesita elaborar esa pérdida” (Orlando “Nano” Balbo, *Espacio de Formación*, diario de campo, abril de 2015). Freire expresaba que “el mundo no es […], está siendo”. En ese sentido, es posible interrogarse “qué murió de mí ayer, en tal o cual lugar o en tal taller de educación popular” (Orlando “Nano” Balbo, *Espacio de Formación*, diario de campo, abril de 2015).

Por otra parte, durante mi vinculación con la Trashumante, pude constatar, a partir de distintos tipos de talleres, actividades y conversaciones en los que participé, que la red propicia diversos espacios de libertad. Sería importante considerar ello en un sentido amplio y profundo. Esto puede ser sintetizado en la frase de Fals Borda (2012), quien sostiene que unx siembra la semilla, pero ella posee su propia dinámica, en el sentido de que, a través de sus prácticas, la Red Trashumante siembra su semilla, pero no busca controlar lo que sucede después en las organizaciones, las comunidades y lxs sujetos. Es importante señalar que lxs trashumantes siempre me dejaron actuar con plena libertad, es decir, nunca obstaculizaron el proceso de investigación que llevé adelante, me trataron con respeto y afecto.

Uno de los proyectos de este colectivo es el Espacio de Educación Autónoma (EEA) (figura 3), también llamada “la escuelita” trashumante.

Figura 3. Registro fotográfico, diario de campo



El Espacio de Educación Autónoma surgió en el año 2010, aunque su puesta en marcha inició el año siguiente. El Espacio de Educación Autónoma (EEA) de la Trashumante está constituido por diversos procesos de educación popular, para formar, siempre de manera horizontal, educadorxs de sectores populares. En este sentido, según Iglesias,

> siempre fue un problema para los intelectuales poder definir qué es el pueblo, pues en verdad se pretendía una definición homogénea o unívoca, cuando los sectores populares son también heterogéneos y equívocos, es decir con pensamientos y prácticas distintas y llenos de ambigüedades (2014, p. 43).

A raíz de esta reflexión, se promueve la problematización de qué se entiende por "sectores populares", en sintonía con lo desplegado en el apartado de los antecedentes y el marco teórico de este libro. Así, y a partir de todo lo trabajado hasta aquí, entre las mallas de la red, lo popular puede ser pensado como una heterogeneidad ambigua que se posiciona en una relación de subordinación ante los poderes dominantes de la sociedad y que tiene el potencial de entrar en antagonismo con tales poderes. De este modo, lo popular consistiría en una heterogeneidad ambigua y subordinada en cuyo marco se puede explorar el desarrollo de un antagonismo con potencial antisistémico.

El EEA es un proyecto que se plasma en talleres en el cual la Red Trashumante trabaja con diversos grupos, comunidades, organizaciones sociales y sujetos que provienen de distintos territorios de Argentina. En este espacio se propone que sus participantes expresen las dificultades, las problemáticas y los desafíos que encuentran en sus territorios. Y a su vez se fomenta mediante dinámicas grupales, ejercicios y distintas expresiones artísticas que puedan aprender y compartir juntxs.

El surgimiento del EEA fue "a partir del duelo […] de finalmente no haber construido la escuela/universidad campesina con el MO.CA.SE." (Movimiento Campesino de Santiago del Estero) acorde a lo expresado en el *Espacio de Formación* (diario de campo, abril de 2015). En definitiva, el EEA surgió para que los espacios de formación *se den* abajo.

Las consignas en los talleres varían. Por ejemplo, algunos de estos pueden comenzar con la pregunta de si se puede cambiar el mundo. En los encuentros de educación popular, circulan distintos tipos de interrogantes que funcionan como disparadores. En ese sentido, las consignas y los interrogantes por trabajar en cada taller van cambiando. Muchas veces se realizan preguntas que propicien la reflexión acerca de

> problemáticas que [ven] a nivel local, provincial, nacional y mundial con el fin

> de profundizar, desmitificar, hacer relaciones, evidenciar contradicciones y poner en juego [su] capacidad de leer y comprender el mundo enriquecida con la mirada del otro y colectivizada para luego soñar una transformación entre todos (*Revista El Otro País*, n.º 19, diciembre de 2008).

También, si bien las consignas y los interrogantes varían, un eje organizador del EEA es que se trabaja con los siguientes aspectos: una idea de lo "ideológico", que para la Trashumante se materializa en el "desde dónde", por ejemplo, "desde abajo", es decir, desde lxs oprimidxs; "lo político", que se traduce en "con quiénes" se organizan y luchan; lo metodológico, que remite al "cómo"; y a veces también se trabaja "lo actitudinal", que refiere a las actitudes que tenemos en la vida cotidiana con nuestrxs semejantes. Para la Trashumante lo metodológico remite a lo colectivo, y a trabajar en círculos, de manera horizontal. También refiere a construir siempre desde abajo hacia arriba, teniendo la profundidad de las raíces de un árbol (*Espacio de Formación*, diario de campo, abril de 2015). Lo político además es lo que unx lleva adelante desde lo que piensa (*Espacio de Formación*, diario de campo, abril de 2015).

De esta manera, en las experiencias de educación popular, al inicio, se realiza una lectura de la coyuntura, lo que está sucediendo en la realidad, y luego se trabaja, en los talleres iniciales, "lo ideológico", "lo político", "lo metodológico" y (a veces) "lo actitudinal". En primer lugar, se forma un gran círculo con todxs lxs que acuden al encuentro y se realiza una presentación personal en la cual cada unx se presenta como quiere, sin importar la duración que tome. Este es un momento muy importante, porque implica tomar la palabra, hablar de unx mismx, con qué expectativa llegó al encuentro, qué realidad se está viviendo en el territorio particular, etc., y esto es fundamental en educación popular, pues implica que lxs oprimidxs tomen la palabra y describan su propia realidad. Es fundamental en los talleres de educación popular trashumantes la presentación/historia personal de cada unx, no cediendo a la formalidad ni automaticidad impuesta a través de distintos espacios educativos tradicionales, y por ello presentarse oralmente es un ejercicio constante para, además, poder reflexionar acerca de quiénes vamos siendo, pensando en quiénes fuimos y en quiénes podemos ser (*Espacio de Formación*, diario de campo, junio de 2016). De este modo, los

procesos biográficos de lxs participantes están muy presentes en estas experiencias pedagógicas, a la vez que estas atraviesan a los primeros.

Como parte del principio de horizontalidad con el cual trabaja y vive la Red Trashumante, cabe aclarar que esta no tiene dirigentes, no forman *cuadros* ni líderes, sino más bien hay referentes –por trayectoria, por ejemplo–, y estxs últimxs están incluidxs como unx participante más de los círculos extensos y amplios en los que se conversa y se trabaja por gran cantidad de horas del día. Dice Iglesias:

> … reafirmamos nuevamente como válido el concepto de 'referente' de los de abajo. Alguien que piensa y deja pensar, que se sienta a la ronda, que discute y es discutido, que es reconocido, pero reconoce, que tiene más recorrido, pero que sabe escuchar y cambiar (2014, p. 53).

En las rondas de educación popular, circulan miradas, experiencias, interrogantes, diálogos, relatos, sensaciones, cartas, afecto, mates, expresiones artísticas, alimento y, paulatinamente, construcción de confianza de unxs con otrxs. Durante los días que conforman los encuentros, se trabaja primero en una gran ronda que albergue a todxs, y luego se realizan dinámicas para subdividirse en círculos pequeños en los cuales se discuten diferentes consignas, para luego retomar una gran ronda general y evocar lo conversado en los círculos pequeños. La idea es que los círculos sean lo más heterogéneos posible. A su vez, se define, para las rondas pequeñas, que haya alguien que coordine en cada círculo, cuya única función es lograr que circule la palabra, que todxs tengan la posibilidad de participar, es decir, cuidar que no se monopolice la palabra y que se procure, en la medida de lo posible, que se discuta acerca de ciertos interrogantes y ejes temáticos propuestos.

Se trata, como coordinadorx en los círculos pequeños, "de tolerar los silencios, manejar los tiempos. Hay, a su vez, estilos de coordinación, según las personas, pero sólo se aprende haciendo" (*Espacio de Formación*, diario de campo, abril de 2015). Por eso es importante que cualquier persona se anime a coordinar. "Ser coordinador es tener poder. Y ese es el miedo: ¿qué hago con ese poder? Hay un poder autoritario y, por otro lado, un poder democratizante" (Orlando "Nano" Balbo, *Espacio de Formación*, diario de campo, abril de 2015). "Democratizar es distribuir socialmente el

poder" (Iglesias, 2003, p. 52). "Hay que democratizar la cotidianeidad" (Orlando "Nano" Balbo, *Espacio de Formación*, diario de campo, abril de 2015).

Cada espacio de formación en el Espacio de Educación Autónoma (o "la escuelita") va configurando su propia experiencia: "Hay libertad y amplitud para que se vaya elaborando y cambiando…a partir de las experiencias y las reflexiones" (*Espacio de Formación*, diario de campo, abril de 2015).

Por otro lado, en todas las rondas que se realizan, se define que haya quienes registren en un papel todo lo que se conversa y acontezca. También lxs trashumantes registran, en papel, con grabadores y a veces con computadoras. La función de registrar es fundamental, porque atañe a una posterior sistematización y es primordial en la Red Trashumante, para que las experiencias no se diluyan ni pierdan con el paso del tiempo. El registro es de suma importancia porque posibilita a la red capturar todo lo trabajado tanto en las rondas pequeñas como en las grandes, y realizar posteriormente reflexiones y categorizaciones conceptuales –posibilitando así la sistematización un conocimiento colectivo–. Las anotaciones de lo que acontece funciona como memoria escrita. "El registro es la historia viva de lo que decidimos entre todos. Sirve para recordar las decisiones que se tomaron, pero también para aprender sobre lo que hacemos" (Espacio de Educación Autónoma, Universidad Trashumante, s.d.).

En uno de los tres días que constituyeron uno de los encuentros en el marco del Espacio de Educación Autónoma (EEA) en mayo de 2015, mediante dinámicas grupales nos dividimos en subcírculos para trabajar distintas consignas, asistiendo distintas organizaciones y sujetos de clases subalternas. Una de estas dinámicas consistía en reflexionar acerca de uno de los *Cuadernos de educación popular* elaborados por la Red Trashumante. Lo interesante es que, a partir del diálogo colectivo, algunas expresiones que emergieron fueron las siguientes:

> —La persona que ha podido progresar, que tiene sus estudios, es porque tiene padres con dinero.
>
> —¿Llegar a ser arquitecto o abogado es la forma de no ser pobre?
>
> —Pero hay abogados que por ahí igual siguen siendo pobres.

—Pero hay que pensar más la pobreza, porque por ahí es más complejo.

—Pero, si no tenés título, no tenés trabajo.

—Yo no tengo título y vivo bien.

—¿Es humilde Ud.?

—Yo ni siquiera tengo casa. Soy pintor. Pero lo que quería decir es… Porque si no lo único que nos queda parece que es tener un título…, que haya personas que nos exploten porque no tenemos título es otra cuestión…

—Está bueno pensar […] la cuestión de que nos vamos a salvar si somos abogados, pero para mí no es así…

—Yo vivo en la toma. Fuimos discriminados, como chorros, traficantes…

—¿Qué es la toma?

—Es que tomamos una tierra. No nos atienden en un hospital porque tomamos una tierra…

—¿Por qué le ponen la mirada al pobre y no al rico?

—No toda la gente roba.

—No es cierto que por vivir en una villa somos delincuentes.

—Nosotros en nuestro barrio corrimos a los transas…

—¿A los que venden la droga?

—Sí.

—En una parte del cuadernillo, dice que somos inferiores.

—¿Dice eso en serio?

—Sí, en una parte lo dice… Acá lo encontré, en el cuadernillo dice [lee textual] "¿Por qué algunos somos tan pobres y algunos son tan ricos?".

—Aah… Pero no decía inferiores.

En este sentido, es posible observar que, en ese recorte de diálogo, emergió la cuestión de la discriminación, también la identidad en relación con la igualdad de condiciones ("¿Es humilde Ud.?"); además la cuestión de la estigmatización, de la explotación y a su vez la mención acerca del (no) acceso a la salud; también la referencia a la formación académica y su relación o no con el progreso y el trabajo. Asimismo, cabe señalar el equívoco y la equiparación entre "pobres" e "inferiores".

En otro día del mismo encuentro en el marco del Espacio de Educación Autónoma (EEA) en mayo de 2015, nos subdividimos en círculos pequeños con la consigna de reflexionar acerca de quién *nos* impide trabajar en el barrio y por qué. Aquí se expone un recorte del diálogo:

—¿Quién quiere comenzar?

—Bueno, yo veo que el problema es que el movimiento que integro se está empezando a separar…

—Yo creo que la misma gente es el problema, porque estamos enseñados a ser nosotros solos, en nuestras cosas, por ahí nos cuesta organizarnos, porque estamos acostumbrados…

—[Interrumpe] Estamos acostumbrados a que venga gente a organizarnos, y a seguir el ritmo de los demás, sea de un político, o de un universitario…

—Somos nosotros mismos al principio que nos impedimos, están además los punteros políticos…

—Pasa también que muchas veces los vecinos no saben qué es organizarse.

—El problema es que nadie quiere hacer nada, nadie quiere hacer nada con los derechos que nos sacaron…

—Nosotros aprendimos mucho […] que tenemos derechos, que la policía no nos puede tocar. Y hay que contagiar a los vecinos para que se sumen a la lucha…

—Yo creo que el problema son los narcos.

—Pero no son solo los narcos, también están ahí por el gobierno. Pero desde los ricos viene la droga a los barrios…

—¿La droga es solo una cuestión de plata?

—Es de plata y de mafia.

—Si hay droga, es porque la gente consume.

—Yo creo que es algo que se pone en los lugares marginales, más allá de que sea un negocio redondo, o sea, algo así como que los pobres se roben entre los pobres…

—Sí, es verdad…

—El conflicto que tenemos en nuestro barrio es con el PRO [se refiere a Propuesta Republicana, un partido político argentino de centroderecha, fundado por Mauricio Macri], con el macrismo…

—Nosotros en el barrio, los vecinos se organizaron, cada vecino fue tomando su lugarcito y nunca nos desalojaron. Por eso depende de cuál es el lugar en el que uno está. El tema no es solo dónde está tu casa, sino quién quiere ese lugar, esa tierra, porque hay empresarios a veces que quieren el lugar donde uno vive…

—Nosotros tenemos muchos vecinos extranjeros en el barrio, hay de todo, hay paraguayos, una colombiana, y eso es lindo. Tratamos de ayudar a nuestros vecinos, porque quizás a mí no me falta un plato de comida, y a un vecino sí. También tratamos de conseguir medicamentos.

A partir de diferentes cuestiones que emergieron en ese taller, es interesante recuperar algunas de esas problemáticas. Surgió, por ejemplo, el individualismo (“Estamos enseñados a ser nosotros solos”), pero, al mismo tiempo, para otra persona, la solidaridad (“Tratamos de ayudar a nuestros vecinos, porque quizás a mí no me falta un plato de comida, y a un vecino sí”); emergió también la cuestión de los derechos, el problema de la tierra, también la ocupación de tierras, a

la vez que la cuestión de la lucha y la organización; de los narcotraficantes, de que *se coloca* la droga en lugares marginales; de los punteros políticos, y de los medicamentos.

Por otro lado, en el Espacio de Educación Autónoma de la Red Trashumante, se define:

> … cuando decimos "arriba", estamos hablando de ellos, son los poderosos y sus aliados, los capitalistas, los dueños de las grandes fábricas, empresas y campos. Ellos juntan sus fortunas en base a la explotación de nuestro trabajo. Ellos son los opresores.

Y a la vez establecen:

> … cuando decimos "abajo" estamos hablando de nosotros: no tenemos ni el poder ni la plata. Somos trabajadores y trabajadoras, que sufrimos día a día las injusticias sociales; los pobres, los que vemos vulnerados nuestros derechos. Somos oprimidos por los de arriba (Espacio de Educación Autónoma, Universidad Trashumante, s.d.).

También en el marco del Espacio de Educación Autónoma, se trabaja la consigna "lo político", que en la Trashumante se traduce en "con quiénes", es decir, con quiénes juntarse para cambiar el mundo. La Red Trashumante sostiene:

> … sabemos que la realidad no se transforma mágicamente. Por eso pasa a ser importante el "con quienes" nos vamos a juntar para cambiarla. Aquí es donde los conceptos de *enemigo, diferente, y compañero* nos ayudan a pensar un poco. ¿Por qué decimos esto? Porque muchas veces nos enojamos o peleamos mucho más con el compañero o el diferente, que con los poderosos que nos oprimen. Nuestros verdaderos enemigos son los que nos oprimen y no los que piensan o actúan diferentes. No todos pensamos igual, no todos actuamos igual. Pero la lucha contra los opresores nos obliga a trabajar con los diferentes. Paulo Freire decía que siempre existe la tentación de rechazar al que piensa diferente. Tenemos que respetar las opiniones y formas de hacer las cosas que son diferentes a las nuestras. Tenemos que andar, estar en movimiento. Estar en movimiento es estar abierto hacia el otro, hacia el diferente (Espacio de Educación Autónoma, Universidad Trashumante, s.d.).

Grilla ecualizadora

Expresé anteriormente en este capítulo que la Red Trashumante surgió en 1998 en cuanto lucha y resistencia frente al neoliberalismo imperante en aquella época. A partir de lo trabajado por Edgardo Lander (2016), quien sostiene que el neoliberalismo debería ser analizado como discurso hegemónico de un modelo civilizatorio –y no solo como proyecto económico–, es posible situar la pretensión de "ley universal" del relato neoliberal –pretensión de relato único– en relación con condiciones histórico-culturales específicas (Lander, 2016) que refieren al proceso de la colonial modernidad. Asimismo, destaco el aporte de Rita Segato (2015), y tomo prestada la idea de *grilla ecualizadora* para la propuesta en este trabajo. Según la mencionada autora, en el mundo de la colonial modernidad,

> cualquier elemento, para alcanzar plenitud ontológica, plenitud de ser, deberá ser ecualizado, es decir, conmensurabilizado a partir de una grilla de referencia o equivalente universal. Esto produce el efecto de que cualquier manifestación de la otredad constituirá un problema, y solo dejará de hacerlo cuando tamizado por la grilla ecualizadora, neutralizadora de particularidades, de idiosincrasias (Segato, 2015, p. 89).

De este modo, serán *resto* y un *problema a resolver* todxs aquellxs quienes no pudieran ser enunciadxs en *términos universales* (Segato, 2015), es decir –y añado en este trabajo– aquellas personas y grupos/colectivos que no se correspondan con la imagen de un *sujeto ciudadano universal*, que contiene el supuesto de hombre masculino, heterosexual, blanco, sano, cristiano, adulto, letrado, y productivo. Además, esta grilla ecualizadora opera en la sociedad al modo de un rastrillaje semiótico-perceptual a través de distintos procesos que buscan garantizar una supuesta normalidad planteada en "términos universales". En este sentido, la constitución del ciudadano en cuanto "sujeto de derecho" solamente es posible dentro del marco de la escritura disciplinaria, espacio de legalidad definido por la constitución (Castro Gómez, 2016). Así, la función jurídico-política de las constituciones es inventar la ciudadanía, fabricar un campo de identidades homogéneas que hicieran viable el moderno proyecto de la gubernamentalidad (Castro Gómez, 2016). De esta manera,

> la adquisición de la ciudadanía es, entonces, un tamiz por el que sólo pasarán

> aquellas personas cuyo perfil se ajuste al tipo de sujeto requerido por el proyecto de la modernidad: varón, blanco, padre de familia, católico, letrado y heterosexual. Los individuos que no cumplen estos requisitos (mujeres, sirvientes, locos, analfabetos, negros, herejes, esclavos, indios, homosexuales, disidentes) quedarán por fuera de la "ciudad letrada", recluidos en el ámbito de la ilegalidad, sometidos al castigo y la terapia por parte de la misma ley que los excluye (Castro-Gómez, 2016, p. 167).

Es más, si la constitución formalmente define un tipo deseable de subjetividad moderna, la pedagogía es el gran forjador. La escuela entonces se convierte en un ámbito de internamiento en el cual se forma ese tipo de sujeto que los ideales regulativos de la constitución reclaman. Lo que se pretende es internalizar una disciplina sobre el cuerpo y la mente que capacite al sujeto para ser útil a la patria, donde el comportamiento de lxs niñxs deberá ser vigilado y reglamentado, estxs serán sometidos a la adquisición de hábitos, capacidades, conocimientos, estilos de vida y modelos culturales que les posibiliten asumir un rol productivo en la sociedad (Castro-Gómez, 2016).

Se trata, en cuanto parte constitutiva del proyecto de modernidad, del intento de creación por parte de los Estados nacionales de identidades homogéneas y sumisas, mediante políticas de subjetivación, que responden al proceso de civilización, según el cual se trata de reglamentar "la sujeción de los instintos, el control sobre los movimientos del cuerpo, la domesticación de todo tipo de sensibilidad considerada como 'bárbara'" (Castro-Gómez, 2016, pp. 167-168).

Para ello, desde una perspectiva histórica, se produjeron manuales para ser "buen ciudadano", para "formar parte de la *civitas*" (Castro-Gómez, 2016, p. 168) (el destacado le pertenece al autor). En efecto, y en el marco del siglo XIX, "no se escribieron manuales para ser buen campesino, buen indio, buen negro o buen gaucho, ya que todos estos tipos humanos eran vistos como pertenecientes al ámbito de la barbarie" (Castro-Gómez, 2016, p. 168). Estos manuales de urbanidad sirvieron para cocrear y guiar el comportamiento obediente en las más diversas situaciones de vida como forma de garantizar el acceso material a la civilización moderna y al progreso de la sociedad. Así, de acuerdo a este autor, el proyecto de la modernidad se construyó sobre la dicotómica fórmula barbarie-civilización,

impregnando a los imaginarios actuales que se hallan anclados en sistemas como la escuela, el Estado, la ley, las cárceles, los hospitales y las ciencias sociales. Quizás entonces la idea trashumante del *Otro País* es un intento por romper con una supuesta identidad nacional homogénea.

En este sentido, la propuesta en este libro consiste en comprender las prácticas de educación popular de la Red Trashumante como propiciatorias de espacios disruptivos y desafiantes respecto a la mencionada *grilla ecualizadora* (Segato, 2015) que afecta a las formas de sentir-pensar e interactuar. Como explicitaré en el próximo capítulo, en los encuentros de educación popular se trataría de desarmar procesos que operan en cuanto *grilla ecualizadora* en las personas y en sus formas de relacionarse con otrxs, y para ello se busca problematizar diversas categorías –como el género, la clase y la raza, por ejemplo– desde una dimensión relacional del poder.

De este modo, en los encuentros que realiza la Red Trashumante, uno de los ejes consiste en poner en evidencia y cuestionar distintas formas de opresión –por clase, género y raza– que operan y *reproducimos* en las relaciones entre sujetos, no solo opresiones de otrxs para con unx mismx, sino también desde unx hacia otrxs. Así, propongo pensar que las prácticas en y desde educación popular constituyen una estrategia a contrapelo de la modernidad y el capitalismo, pues se pretende un proceso de formación constante a partir de diálogos que se establecen con sujetos y grupos que la colonial modernidad deslegitima, niega, invisibiliza o abandona, considerando la referencia anterior respecto a la grilla ecualizadora (Segato, 2015).

Cabe resaltar que, en las rondas de educación popular y mediante actividades grupales, se problematizan las relaciones y acciones naturalizadas en nuestros recorridos cotidianos. A su vez, desde la educación popular, se pretende propiciar espacios de problematización y reflexión a partir de actividades mediante las cuales *poner el cuerpo en juego* y ensayar una subjetividad desobediente de la hegemonía que impone la modernidad capitalista.

Por otra parte, desde los aportes de Gayatri Spivak, cabe el interrogante acerca de la siguiente cuestión: ¿acaso los encuentros desde la educación popular –que incluyen la concurrencia y participación de movimientos subalternos– son condición suficiente

para pensar en una interrupción de la "historiografía colonial" (Spivak, 1988)? Aun procurando tomar posicionamiento, este interrogante no presenta una sencilla respuesta. Esto es así porque los encuentros de educación popular son procesos colectivos que no garantizan resultados estáticos ni homogéneos, existen diversos aprendizajes, tantos como personas partícipes; hay ritmos y fases diferentes –a la escuela tradicional– de aprendizaje entre los grupos y sujetos que participan. En los encuentros de educación popular, se vivencia de otra forma la dimensión espacio-tiempo. Y hay, además, toda una dimensión cualitativa que no cabe en este texto. Quizás puede ser importante pensar en el potencial de los encuentros de educación popular, y procurar construir posicionamientos sin determinismos.

A partir de diversos encuentros con la Red Trashumante en distintos círculos, yo mismo me vi enfrentado a mis prejuicios, miedos e inseguridades. Por ello, el proceso de aprendizaje es continuo, amplio y profundo. Los aprendizajes en educación popular remiten y posibilitan una *repolitización y (re)apropiación de la propia autobiografía en una trama colectiva*. Además, propician procesos de empoderamiento de lxs sujetos que participan.

Los procesos de concientización y aprendizaje que promueve la Red Trashumante a través de sus prácticas se apoyan en la estimulación de la corporeidad, la imaginación, la sensibilidad, el intelecto, la voluntad y la afectividad –que implica no solo la producción de la posibilidad de afecto intersubjetivo, sino también y fundamentalmente la de ser afectadxs por otrxs–. Así, los aprendizajes también penetran en los cuerpos, en las sensibilidades, en los sentimientos, en los modos de percibir y en las formas de vincularse con otrxs. En este sentido, cabe expresar que los entramados y procesos sociopolíticos de la estructura social atraviesan a los cuerpos sensibles-pensantes y que la matriz ideológica se manifiesta a través de las actitudes de lxs sujetos. He ahí la complejidad de la integralidad de los aprendizajes en y desde la educación popular.

A partir de todo lo trabajado en estos tres capítulos iniciales, cabe la reflexión acerca de que en educación popular se trata de aprendizajes integrales, porque también implica los vínculos interpersonales, lo sensible, el cuerpo, los gestos, y no solo las prácticas escriturales y oratorias. En este sentido, "¿cómo es posible

ayudar al avance de la conciencia si no entendemos el lenguaje y, sobre todo, si pensamos que el conocimiento sólo se transmite a través de un lenguaje verbal?" (Rebellato, 2009, p. 59).

Es importante considerar esto porque la penetración y circulación de la ideología dominante no se genera solo en el nivel de las estructuras verbales, sino que se produce en todas las estructuras de la vida cotidiana. De este modo, esta última se transforma en un espacio político de vital importancia para la penetración de los mensajes dominantes, y por ello la creación de las culturas populares debería partir de estas estructuras de la vida cotidiana en cuanto espacio político en el cual se gestan formas alternativas de resistencia, debiendo enfocarse la educación popular en la politización de los espacios cotidianos (Rebellato, 2009).

De esta manera, la expresión por medio del dibujo, los códigos visuales, las canciones, la dramatización de situaciones vividas, los juegos y el teatro se convierte en instancias creativas de gran importancia, ya que el pueblo proyecta sus frustraciones, temores, símbolos, utopías y esperanzas, su cultura, y donde es posible comenzar a recuperar la corporeidad, que es expropiada permanentemente por el sistema capitalista (Rebellato, 2009). La visualización vivencial de las contradicciones produce posibilidades en el desarrollo de la conciencia, donde el proceso de esta última nunca es lineal, sino que implica rupturas profundas, pues toca niveles que se escabullen de una observación superficial. Además, supone cambios en la propia identidad y en el proyecto que da sentido a la existencia, a la vez que encuentra obstáculos que no son solo de carácter racional, sino que atañen a condicionamientos ligados a la historia colectiva y personal.

Por último, resta exponer que, a lo largo de toda esta producción escrita, demostraré la trama que puede ser urdida entre la educación popular y la salud colectiva. El proyecto disruptivo de la educación popular, anclado en su apertura a la diferencia, el estímulo al antagonismo, la disidencia y la autonomía constituyen elementos que, como señalaré luego, vibran en la misma sintonía que el marco conceptual de la salud colectiva.

En el próximo capítulo, trabajaré sobre dos paradigmas diferentes entre sí de comprender y hacer en salud, a saber: la salud pública tecnocrática, por un lado; y la salud colectiva, por otro.

4

Salud pública tecnocrática y salud colectiva

En el presente capítulo, ofrezco un recorrido sobre las pujas ideológico-políticas que atraviesan al campo de la salud. Se trata de conocer las diferencias entre la salud pública tecnocrática, por un lado, y la salud colectiva, por otro. Esta caracterización será útil para conocer cuáles son algunos de los marcos interpretativos en salud y, al mismo tiempo, adentrarse progresivamente en las articulaciones posibles entre la salud colectiva y el proyecto de educación popular acorde a como se desarrolla en la Red Trashumante.

Normal ningún día

Tal como señalan Menéndez (2005; 2015) y Gómez-Arias (2018), en su versión hegemónica, la salud en Occidente ha sido reducida a la enfermedad, a la prevención, al cuerpo biológico individual, a marcos normativos, de normalización y control social. Dadas estas limitaciones, se torna importante resituar la salud en su vinculación con los procesos de vivir y con la vida en cuanto potencia. Vivir nunca es normal, sino que es un acontecimiento, profundo, amplio y valioso en sí mismo. Trasciende la biología individual, la contiene, pero no se agota en ella. A su vez, nunca hay un vivir individual, ya que son necesarios mecanismos sociopolíticos cotidianos y movimientos dialécticos colectivos que producen vida y posibilitan el despliegue de la existencia, implicando a la vez el vivir de nuestros ancestros. Asimismo, el existir nunca debe darse por sentado, pues estamos todxs conectadxs a circunstancias abiertas, a las contingencias y a múltiples destinos posibles y provisorios. Así es como se da la fragilidad de la existencia. También, vivir es fruto de luchas políticas históricas,

mediante las cuales se fue logrando el reconocimiento de la importancia del derecho a vivir que todxs tenemos, a practicar y gozar de una vida digna, al mayor grado posible de salud y disfrute de la vida, a la educación, y al mayor grado posible de desarrollo como persona, lo cual no tiene límites. Finalmente, vivir implica el derecho de todxs a crear, coconstruir y ejercitar proyectos y vínculos, que son los que posibilitan la existencia.

Cabe señalar que en la Red Trashumante practican el buen vivir[1], ya que fomentan el despliegue de modos comunitarios de vivir, el respeto a la interculturalidad y por ello a los pueblos indígenas, a la Madre Tierra, y el reconocimiento de la importancia de la redistribución de la riqueza. Una articulación posible con salud colectiva está dada por una de las traducciones del buen vivir en cuanto cuidar a otrxs (Schavelzon, 2015), como abordaré en el próximo capítulo.

Habiendo dicho esto, doy lugar a continuación a algunas pujas ideológico-políticas en salud.

Capitalismo y salud pública

En salud, y a los fines de este libro, es importante diferenciar entre la salud pública tecnocrática, por un lado, que se sustenta en un modelo burocrático y en raíces positivistas (Menéndez, 2005), y la salud colectiva, por otro. La hegemonía en salud se materializa a través de la salud pública tecnocrática. En ella, se reduce el acto en salud –que refiere a las instancias y acciones en las que se procura producir el cuidado de la salud– a un proceso técnico y mecánico, al mismo modo que en la educación bancaria, donde también se reproduce la manera prescriptiva de acercarse al otrx, ya que rige el supuesto según el cual el especialista –médicx, por ejemplo– es únicamente quien sabe e indica al paciente lo que hay que hacer, en una relación asimétrica de poder. El paciente, individual, solo debe esperar, escuchar, obedecer.

Reducir la salud y la vida a lo técnico, a la biología individual, a lo operativo y funcional, a lo burocrático es un engranaje constitutivo de la salud pública tecnocrática, que depende de las estrategias administrativas del Estado, donde, como expondré, las nociones de salud y enfermedad han servido sistemáticamente a los procesos de dominación y normalización (Gómez-Arias, 2018). Además, la idea de

normalidad, siendo también la salud equiparada a esta, ha sido un efecto político de dichos procesos de normalización, que responden a la búsqueda de adaptación a la realidad por medio del control social para mantener y garantizar el *statu quo*.

Los espacios, las prácticas, las instituciones y las lógicas de la sociedad instituyen y reafirman la medida de las cosas para determinada época, población y lugar. Así como en educación, las formas en que *nos* acercamos a las problemáticas en salud posibilitan reconstruir ciertas perspectivas que actúan dentro de un prisma más amplio. Es decir, que las formas en que *nos* acercamos y en que *tratamos* la salud propician la reconstrucción de narrativas sobre una concepción del mundo que rige procesos, prácticas y discursos que operan en la realidad y la recrean. En este sentido, los modos de padecer, de enfermar, de curarse y de morir de los grupos sociales y lxs sujetos, así como los sentidos y los significados construidos alrededor de esos procesos, dicen algo más que fórmulas, diagnósticos y cifras. Ese *algo más* atañe a las formas en que reconstruimos el mundo interviniendo en él.

La narrativa política dominante en salud excluye saberes populares, permitiendo solo una perspectiva profesionalizada (Menéndez, 2005; 2015). De este modo, indagar en los enfoques sobre la salud y en las significaciones sociales y los valores dominantes que hacen de soporte a una cierta visión de mundo posibilita pensar en un tipo de sociedad en un determinado tiempo, en ciertas comprensiones comunes e imaginarios que existen. La enfermedad y la atención también "expresan las condiciones sociales, económicas y culturales que toda sociedad inevitablemente procesa a través de sus formas de enfermar, curar y morir" (Menéndez, 2005, p. 10).

Históricamente, entre los siglos XVI y XVII, con el advenimiento de la modernidad capitalista, primó el empirismo que resultó fundacional de la salud pública actual, mediante el cual se vinculó la salud y la enfermedad con las pruebas empíricas a través de la observación rigurosa y sistemática, a partir de concebir al cuerpo como una máquina y de entender que la falla en alguna parte de ella, la enfermedad, debe ser localizada anatómicamente, donde esta última comenzaba a ser clasificada según el órgano afectado (Gómez-Arias, 2018). Según Le Bretón (2002), entre los siglos XVI y XVII, surgió el Ser de la modernidad, un sujeto separado de sí mismo, ya

que opera una división ontológica entre cuerpo y sujeto, separado de los otros –es el *cogito* cartesiano y no el *cogitamus*– y desarraigado del resto del universo. Para este autor, la medicina moderna emerge de esta fractura ontológica y la imagen que se hace del cuerpo presenta su origen en las representaciones anatómicas de estos cuerpos sin vida en los que el sujeto no existe más (Le Bretón, 2002).

Además, la medicina moderna surgió al mismo tiempo que el individualismo occidental (Le Bretón, 2002). Con base en todo ello, se fue constituyendo la inauguración de un sistema que persiste hasta nuestros días, el paradigma científico moderno, según el cual la enfermedad es una anomalía biológica individual (Gómez-Arias, 2018). También, el aislamiento y el individualismo antes referidos emergieron junto a la división de tareas, donde existe una enorme distancia cultural y social entre el médicx, poseedorx de un saber oficial sobre el cuerpo que en general no intenta compartir, y el sujeto en calidad de paciente, que no posee saber alguno sobre sí mismo, destinado a no comprender las significaciones que lx atraviesan (Le Bretón, 2002; Menéndez, 2015). Toda esta forma de comprender el mundo, la naturaleza, el cuerpo, la salud y la enfermedad no solo no es ajena al contexto sociopolítico, sino que es el correlato de este: la modernidad capitalista confía en el sujeto, la razón y la libertad individual, expandiendo por el mundo una filosofía utilitarista centrada en la ganancia que tiende al aprovechamiento y la explotación de los cuerpos humanos y de la naturaleza en cuanto fuentes de enriquecimiento (Gómez-Arias, 2018).

A partir del siglo XVII, el capitalismo asumió el desafío de proteger las ganancias y garantizar el desarrollo de la producción, en el contexto del utilitarismo. El crecimiento en el comercio europeo posibilitó un aumento en la producción y acumulación de riquezas, priorizando la utilidad y la eficiencia. En este marco, el bienestar del cuerpo surgió como necesidad para apuntalar las riquezas, pasando la salud a constituirse como norma pública, en cuanto condición para la productividad. Así, las monarquías absolutistas de esa época reconocieron la importancia de garantizar la existencia de un ejército laboral y militar de reserva para asegurar la riqueza y la seguridad del reino. De manera que la salud de dicho ejército se transformó en un asunto de Estado, y dio lugar a diversos dispositivos dirigidos a mejorar la productividad de los cuerpos humanos, como ser la

creación de la policía médica, que constituye el origen de la salud pública actual (Gómez-Arias, 2018).

Como continuación de aquel contexto, y a partir de arrastrar históricamente desde el siglo XV una concentración acelerada de la riqueza mundial en los burgos –ciudades– europeos producto de la colonización, la explotación y el despojo que supuso el violento *encubrimiento* de América (Skovgaard, 2008) sobre el que se asentaron las bases del capitalismo naciente, se produjo una expansión del interés social por el mundo material, contribuyendo así al desarrollo de las ciencias naturales. Son las observaciones de los primeros científicos las que destacan la existencia de un orden natural armónico que regula el cosmos y explica por qué y cómo suceden los acontecimientos (Gómez-Arias, 2018).

El enfoque clínico del siglo XVII en Occidente considera a la enfermedad en cuanto una realidad anatómica observable vinculada a la lesión de un órgano específico, fraccionada del resto del cuerpo, aislada del sujeto que sufre y del contexto histórico. Así, la medicina moderno-occidental comenzó a tratar a las enfermedades, y no a lxs enfermxs. El énfasis otorgado al órgano lesionado fracciona el cuerpo y deshumaniza el sufrimiento: la enfermedad es ahora autónoma de la experiencia humana, de la historia del sujeto e incluso de su nombre, donde la enfermedad solo será un recorte, un fragmento de su cuerpo. No es posible afirmar del todo que esta deshumanización del sufrimiento sea fruto de un proyecto deshumanizador más amplio al que se refería Freire producto de las lógicas del capitalismo, pero coincide y llama la atención que ambos procesos se dirijan en una similar dirección y en el marco del mismo modo de producción imperante.

La idea del cuerpo como máquina es la extensión de una concepción similar de la naturaleza, es decir, que obedece a ciertas leyes universales, para lo cual se trata de conocer las leyes físicas que explican su funcionamiento, una perspectiva presente en la modernidad capitalista, en la cual opera un mecanicismo según el cual los fenómenos comienzan a ser regulados por leyes naturales. La vida ya no será explicada solo por la anatomía, sino por el funcionamiento adecuado de la máquina: el órgano no fabrica la función, sino que esta crea al primero (Gómez-Arias, 2018). En el marco de esta forma de concebir el mundo, la naturaleza y el cuerpo, se desarrolla el concepto

de “normalidad”, que refiere al ordenamiento que opera como regla única y dirige el funcionamiento del mundo, y toda variación a esta ley universal deberá ser considerada anormal. Foucault (2002; 2007) es el autor por excelencia que estudió a la (a)normalidad como un efecto de poder producto de procesos de normalización a cargo de instituciones disciplinarias como el hospital y la escuela –entre otras– que históricamente buscaron fabricar cuerpos dóciles y productivos, acorde a las exigencias del capital. Desde una perspectiva histórica, Foucault (2002) señala cómo en la escuela, por ejemplo, rige una micropenalidad de la actividad –descuido, falta de atención–, del cuerpo –gestos impertinentes, actitudes incorrectas–, de la manera de ser –desobediencia–, del tiempo –interrupciones de las tareas, retrasos, ausencias–, de la sexualidad –falta de recato–, y de la palabra –insolencia–. Acorde a este autor, se trata de volver penables las fracciones más pequeñas de la conducta. Así, la penalidad disciplinaria apunta a todo lo que no se ajusta a la regla, todo lo que se aparta de ella, las desviaciones, y para ello opera una penalidad jerarquizadora, mediante la cual se distribuye a lxs estudiantes según sus conductas y aptitudes y, por lo tanto, de acuerdo al uso que se podrá hacer de ellxs cuando salgan de la escuela (Foucault, 2002). Así, esta actúa por medio de la gratificación y la sanción buscando que todxs se asemejen.

Castro Orellana (2009), siguiendo a Foucault, retrata el proceso mediante el cual, desde el siglo XVIII hasta el presente, la medicina se fue apoderando de los cuerpos insertándolos en el orden productivo del capitalismo. En este sentido, la medicina y la salud en el siglo XVIII comenzaron a concebirse como problemas económicos ya que precisan de una utilización política de los cuerpos que brinde y garantice una adecuada fuerza de trabajo. Se trata de la docilización de los cuerpos para volverlos pasivos y adaptables. Así, la medicina opera como instrumento de dominación y domesticación al servicio del Estado capitalista, en pos del incremento del rendimiento y la utilidad de los cuerpos (Castro Orellana, 2009). Aquí es posible situar un nuevo punto de encuentro con la educación bancaria que, como expresé en el capítulo 2, esta reproduce la dominación a través de un sistema que domestica a lxs sujetos para volverlxs seres productivos y consumidores acorde a la lógica mercantil propia del capitalismo, produciendo en los seres humanos la norma en la cadena productiva

con relación al modo de producción imperante recién referido.

Según avances en estadística, lo normal es lo frecuente, mientras que lo que se aleja del promedio es lo desviado, lo anormal, pero también lo peligroso y sospechoso, y es en estos términos en los que van a ser definidas la salud y la enfermedad, a saber, ser sanx implicará la idea de ser normal, suponiendo que el orden es único y universal, emergiendo la enfermedad como aquello que se ha apartado del orden natural, en cuanto desviación funcional. Inicialmente, la categoría de normalidad aparece ligada a una cuestión estadística y cuantitativa, luego se la asocia a un valor positivo, apetecible, y a una cuestión moral, un deber ser –tanto sano como normal–. Así, la creencia en un orden natural, armónico y bueno define el patrón de normalidad, una herramienta útil para ocultar las inequidades propias del capitalismo, evidenciando que la producción de ideas y conceptos es un proceso estrechamente vinculado con el ejercicio del poder. De este modo, lo normal es definido en función del ideal impuesto por la cultura dominante al conjunto de la sociedad, a la vez que se trata de un ideal imposible de ser alcanzado (Carpintero, 2009).

Según el orden social, unx sujeto es sanx cuando se ha normalizado, adoptando los patrones de producción y consumo (Gómez-Arias, 2018). Por lo que la normalidad aparece configurada en cuanto código, medida e instrumento de control y dominación que responde a la búsqueda por fijar los cuerpos al capitalismo.

En esta sintonía, entonces, a través de la medicina, es posible avizorar al cuerpo como blanco y obsesión política. El cuerpo es el territorio tanto de la dominación y sumisión como de la resistencia, cuando, en las prácticas dominantes, se vive y se hace vivir el lenguaje de las primeras. El cuerpo es así territorio en disputa, atravesado por relaciones de poder. Este aparece como soporte de la existencia humana, y en cuanto asiento de las injusticias, a la vez que como codificación de la medicina, y como objeto de conocimiento pasible de ser intervenido. En todo caso, el interrogante acerca de qué puede un cuerpo nunca se responde por sí solo, sino por las fuerzas en tensión que lo constituyen.

Durante los siglos XX y XXI, bajo la lógica del capital, los cuerpos, la salud y la enfermedad fueron transformados en mercancías, donde interviene el mercado con sus agentes de producción –como lxs médicxs, las farmacéuticas, los laboratorios y las clínicas– y lxs

consumidorxs –tanto lxs enfermxs reales como lxs enfermxs potenciales–, emergiendo la medicina como constitutiva del aparato económico (Castro Orellana, 2009). En este sentido, en el siglo XX, con el neoliberalismo, se trata de la visión liberal de la libertad individualizada, no de una lucha y una conquista colectivas. Con el neoliberalismo, se establece una política de seguridad social según la cual ahora el individuo debe gestionar sus propios riesgos intensificando el espacio mercantil de la compra y venta de seguridades ante los riesgos y las incertidumbres que implica la vida (Castro Orellana, 2009). Sumado a ello, el mercado de la salud ya no opera alrededor del problema enfermx-enfermedad, sino que interviene sobre las relaciones posibles entre el estilo de vida de lxs individuos y los fármacos. Finalmente, a partir del siglo XX y del siglo XXI se dio un giro neoliberal, donde la individualización resulta tanto constitutiva como funcional al sistema, en detrimento de relaciones de solidaridad, operando como instrumento que "privatiza o personaliza las contradicciones estructurales" del capitalismo (Castro Orellana, 2009, p. 24). De esta manera, se garantiza la invisibilización de los conflictos sociopolíticos, y el orden establecido se perpetúa.

Esta reseña busca señalar que, en general, el imaginario popular hegemónico a veces incorpora los contenidos normalizadores del discurso oficial fijados por la medicina, mediante los cuales subyuga a las personas atando su existencia a patrones vigentes, donde ser sanx consistirá en someterse a los estándares normalizadores del poder dominante. Dentro de los límites del capitalismo, lo importante será que lxs sujetos sean obedientes, productivxs y útiles. En este contexto, el ideal de salud se va desdibujando y superponiendo con patrones de la sociedad de consumo, donde el primero incorporará ciertas ideas y prácticas como el aparecer joven, ser esbeltx, hermosx y sexualmente apetecible, no engordar, consumir ciertos productos, hacer ejercicios, ser dominante y exitosx (Gómez-Arias, 2018). En esta sintonía, no será extraño que las nuevas generaciones integren a su noción de salud categorías como hábitos de consumo, riqueza, productividad, patrones de belleza, prestigio y desarrollo de ciertas habilidades y competencias rentables (Gómez-Arias, 2018). Es así que la idea de salud aparecerá regulada por expectativas idealizadas que normalizan la vida y el pleno disfrute.

En el marco de los encuentros que realiza la Red Trashumante,

surgieron tanto diversas cuestiones que atañen a la salud –problemas con la tierra y falta de viviendas; falta de trabajo o precarización laboral; violencia y presencia del narcotráfico en los barrios; discriminación, entre otros–, como también en distintos momentos la coconstrucción de una mirada crítica acerca de los patrones dominantes de la sociedad de consumo recién mencionados, imbricados con el ideal de salud en una sociedad capitalista, en cuanto dispositivos de dominación y para ello la normalización.

Uno de los ámbitos de participación y reflexión de la red lo constituye el Espacio de Educación Autónoma (EEA), proyecto que busca formar educadorxs de sectores populares, tal como mencioné en el capítulo 3. En uno de esos encuentros propiciados por la Trashumante, una participante de una organización efectuó la siguiente reflexión: "En la Trashumante aprendemos a recordar la manera comunitaria de vivir, que en otros tiempos teníamos y el sistema capitalista buscó romper, con individualismo, aislamiento, búsqueda del confort, éxito propio y consumo" (Espacio de Educación Autónoma, diario de campo, septiembre de 2015).

El carácter normalizador de ciertas categorías como las aquí trabajadas responde a un dispositivo de control social que restringe las necesidades humanas a un conjunto de comportamientos funcionales, y que al mismo tiempo es utilizado para justificar la exclusión y el sostenimiento de sujetos considerados diferentes. Es por todo esto por lo que las nociones de salud y enfermedad no son solo categorías teóricas aisladas que varían, sino más bien construcciones ideológicas que impregnan el imaginario social, donde cada sistema impone a los grupos valores e ideales de la clase dominante que no amenacen el orden social vigente (Gómez-Arias, 2018). De este modo, y de manera subrepticia, al practicar la sensibilidad, pero primero la sensibilización en los grupos y lxs sujetos, la empatía, el afecto, la solidaridad y los vínculos comunitarios, la Red Trashumante participa en la lucha ideológica por el sentido de prácticas, ideas y valores, transgrediendo así el orden social vigente, y llegando a través de estos a trastocar las nociones dominantes de normalidad, como retomaré en este capítulo.

Cuando refiero a que la Red Trashumante practica la sensibilidad y la sensibilización –además de la solidaridad, el afecto, la empatía, etc.–, esta lo hace, por un lado, a través de distintos ejercicios teatrales y de danza, de interacción tanto verbal como no verbal,

estimulando la corporeidad, la atención y la conexión con otrxs. Por otro lado, la red también organiza distintas actividades de visibilización política y memoria colectiva sobre ciertas problemáticas y fenómenos. Un ejemplo de ello lo constituyó una presentación que realizó, en el encuentro del *Espacio de Formación* de y hacia adentro de la red para sus integrantes, sobre el docente argentino Carlos Fuentealba, asesinado por las fuerzas policiales de la provincia de Neuquén en abril de 2007 en un contexto de represión y abuso de poder ante la protesta.

Si, como expresé recientemente, la normalidad dirige el funcionamiento del mundo, la Red Trashumante, en cambio, mediante prácticas de educación popular, pone en cuestión al orden social vigente. En uno de los materiales didácticos elaborados por la Red Trashumante, esta manifiesta: "… cambiar el mundo es decirle NO al sistema capitalista y pensar juntos en construir otro mundo totalmente distinto a éste […]. Cambiar el mundo empieza por cambiarnos a nosotros mismos" (Cuaderno de educación popular n.º 0 – Universidad Trashumante, s.d.).

A través de los encuentros de educación popular de la Red Trashumante, es posible percibir la expresión ideológica de una concepción de la vida mucho más allá y al margen de las lógicas del capital, no comprendiendo a los cuerpos pensantes en cuanto operativos y productivos ni funcionales al modo de producción imperante, sino que, a partir de diversos ejercicios, ella provoca la búsqueda por la apropiación del mundo como posibilidad, donde opera una *profundizacióncualitativa* de la experiencia pedagógica y un aprendizaje para el desvelamiento de la realidad. Para lo cual esta organización de educación popular debe a la vez desarmar el "lenguaje dominado por el poder" (De Souza Minayo, 2010), además de sostener que la práctica de vivir no es reducible al rendimiento, al eficientismo, el éxito y la ganancia, que son lógicas y actitudes esperables del mercado, que apunta a la *monetarización de la existencia* (Castro Orellana, 2009).

Uno de esos ejercicios que propuso la red, en el marco del Espacio de Educación Autónoma, consistió en dividirnos en grupos y que, en cada uno de ellos, se realice una pequeña representación teatral que exponga alguna situación problemática que se vivencie en los barrios. En tal actividad, el conjunto en el que participé en aquella ocasión

decidió desplegar de manera ficticia la cotidianeidad de una pareja lesbiana en el espacio público y las diversas reacciones de la gente, buscando visibilizar la discriminación existente. Al finalizar tal presentación, emergió una reflexión colectiva que consistió en postular, por un lado, que el lenguaje está estructurado por relaciones de poder y que las descalificaciones sufridas responden a un sistema heteronormativo que sitúa a las relaciones heterosexuales como las únicas formas aceptables, normales y válidas de vincularse sexo-afectivamente. Y, por otro lado, que nadie excepto unx tiene el derecho a opinar sobre el propio cuerpo, el género y la orientación sexual asumida (Espacio de Educación Autónoma, diario de campo, septiembre de 2015).

Otro de los grupos, en la misma actividad, expuso la negación histórica que viven los pueblos indígenas en general, y la comunidad originaria mocoví *Com Caia* en particular. Un participante, proveniente de esta colectividad, reflexionó en una ronda grande acerca del rechazo que se produce en la sociedad respecto a la existencia y los saberes de los pueblos originarios, y expuso que él camina por diversos lugares buscando la igualdad. Se ve, con estos dos ejemplos, que la Red Trashumante propicia el cuestionamiento de aquello que aparece como normalidad e interrumpe –al menos de modo provisorio– la grilla ecualizadora (Segato, 2015), que, tal como indicaba en el capítulo anterior, opera a través de los imaginarios y los vínculos interpersonales.

En el sistema capitalista, las formas dominantes de experienciar la salud y la enfermedad se van a corresponder con la utopía del mercado, que exige rendimiento, eficiencia, éxito y competitividad constantes. Es completamente otra la significación que adquiere la categoría de utopía para la Red Trashumante, ligada a una noción colectivista de la libertad, a la lucha necesaria para ir constantemente liberándose como pueblo –acorde a las enseñanzas de Freire–, en contraposición a la visión liberal de la libertad individual.

El modelo médico hegemónico

En la salud pública tecnocrática, priman los enfoques biologicistas, individualistas, mercantilistas y ahistorizantes, que Menéndez incluye como modelo médico hegemónico (2005; 2015) en donde rige

únicamente el saber técnico del especialista, imponiendo un papel pasivo a lxs sujetos en calidad de pacientes, del mismo modo que la educación bancaria (Freire, 1975) les asigna el mismo carácter a lxs alumnxs. El modelo médico hegemónico es una construcción político-teórica para referir a la biomedicina, que es "el saber y la forma de atención médica dominante en la mayoría de las sociedades a nivel mundial" (Da Costa Marques, Linardelli y Maure, 2016, pp. 4-5). Dicho modelo tiene sus orígenes en el capitalismo industrial, donde, más allá de la cualidad científica y la eficacia, es necesario asumir que la biomedicina y el crecimiento biomédico constituyen unas de las principales expresiones ideológicas y sociales de la expansión capitalista (Menéndez, 2005; 2015).

Sin embargo, es importante señalar que el modelo médico (MM) no refiere solo a la formación y la práctica de lxs médicxs, sino que este puede ser reproducido por distintos agentes, actorxs sociales, instituciones, especialistas y diversxs intelectuales que están formadxs en un eje tecnocrático –lo cual desarrollaré en el capítulo 5– y es propagado por el sentido común de gran parte de las sociedades capitalistas. El MM opera también a través de la legitimidad de la sociedad civil en general, y esa legitimidad es parte constitutiva de la hegemonía. Para Menéndez, el sector salud (SS) tiene una concepción de la población en cuanto pasiva, y, además, cuando este sector "aplica acciones de participación social, se caracterizan por su verticalismo, autoritarismo y asimetría, ya que quien convoca, establece las reglas y da las orientaciones es el SS" (2005, p. 28). He aquí también algunas semejanzas con la educación bancaria (Freire, 1975), como expuse en el capítulo 2.

La biomedicina restringe todos los fenómenos solo a lo observable y comprobable, y algunas de sus características principales son el biologismo (reducir al sujeto meramente a un cuerpo biológico y sus órganos), la ahistoricidad (deshistoriza y descontextualiza a grupos y sujetos, considerando nada más que la evolución natural de la enfermedad), la eficacia pragmática, el individualismo y el mercantilismo. Este último es constitutivo del desarrollo capitalista que trata a todo bien, incluidas la salud y la enfermedad, en cuanto valores de cambio (Menéndez, 2005).

La biomedicina se apoya sobre los resortes del pensamiento racionalista cartesiano, separando la naturaleza humana entre cuerpo

y mente, constituyendo la base conceptual de la medicina científica moderna, que fragmenta al cuerpo para analizarlo desde sus partes, donde la enfermedad será el funcionamiento defectuoso de mecanismos químicos o biológicos y la función de la práctica médica consistirá en intervenir física o químicamente para corregir las disfunciones de un mecanismo específico. Existe también una creciente despersonalización de la práctica médica, producto de procesos de burocratización (Menéndez, 2005), y esta última también actúa, como abordé en el capítulo 2, a través de la educación bancaria, en la cual se produce una *burocratización de la mente* (Freire, 2015), que sucede cuando se pierde la capacidad de asombro, la inquietud y la curiosidad.

El biologismo del modelo médico hegemónico excluye "los procesos históricos y las condicionantes socioeconómicas, culturales e ideológicas respecto de la causalidad y desarrollo de los padecimientos" (Menéndez, 2005, p. 12). Sumado a ello, si bien la relación médicx-paciente puede estar signada en algunos casos por relaciones personales donde se ponen en juego la dimensión psicológica y hasta incluso afectiva, estas habilidades personales asoman como secundarias desde la perspectiva de la biomedicina en términos de institución y de formación profesional. Es decir que, en su gran mayoría, las escuelas de medicina no producen en lxs futurxs profesionales el interés por la incidencia de los procesos sociales, políticos, económicos y culturales en los procesos de salud-enfermedad-cuidado (Menéndez, 2015). Por ejemplo, una cuestión es el reconocimiento de que la situación de marginalidad y pobreza extrema incide en la desnutrición, "y otra poder operar con dichos factores a través de la intervención clínica" (Menéndez, 2015, p. 43).

Cabe resaltar que el saber médico, en muchos casos, reconoce la existencia de factores económicos y socioculturales en el proceso de salud-enfermedad-atención-cuidado, pero no los utiliza en la misma medida que los factores y procesos biológicos. De este modo, la biomedicina biologiza todo padecimiento, expulsando las causas y consecuencias sociales de él, de modo que la enfermedad será explicada por ella misma y la intervención médica solamente asistirá a la dolencia en sí. En este sentido, para este autor, según el modelo médico "la salud de los trabajadores no se explicará por los ritmos y tiempos de producción ni por las características y desarrollo de los

procesos productivos, sino por la naturaleza biológica y ecológica de la enfermedad" (Menéndez, 2005, p. 12). Es decir que, según el mismo autor, no solo el MM biologiza y sustituye la dimensión histórica, sino que, por medio del darwinismo social, desarrolla una de las primordiales propuestas ideológicas que justifican la estigmatización y la explotación de lxs trabajadorxs.

Desde el punto de vista de la historicidad, Menéndez (2005) señala la función de control social de la biomedicina, pues las mejores condiciones de alimentación, salubridad e higiene de las clases bajas urbanas constituían un requerimiento casi necesario para la aplicación de nuevas técnicas de producción intensiva como el taylorismo y el fordismo, ya que precisan de unx trabajadorx sanx durante el período laboral y que además no debe desviarse. Es posible observar la presencia del taylorismo y fordismo en salud, al igual que la influencia de estos en educación, como señalé en el capítulo 2, que buscan la normalización de cada segmento de trabajo en pos de un óptimo rendimiento y productividad para la generación de ganancia. Es así entonces como la salud y la educación aparecen al servicio de la dominación y el utilitarismo que necesita el sistema capitalista, que, mediante aquellas, procura seres normalizados, maleables, adaptables, productivos y conformistas.

De este modo, los procesos de normalización y control social se constituyen en un eje compartido entre la salud pública tecnocrática y la educación bancaria, a partir de lo desarrollado en el mencionado capítulo.

En cambio, a través de experiencias de educación popular, la Red Trashumante propone configuraciones diametralmente opuestas al capital, como la búsqueda de dignidad, empatía, solidaridad, equidad, humanidad y amistad a través de la imaginación, dinámicas lúdicas, prácticas afectivas y relaciones comunitarias sin participación del orden mercantil, para construir colectivamente pensamiento crítico en pos de un proyecto emancipatorio, en contraposición a la lógica de dominación propia del sistema de acumulación capitalista y su cosificación de las relaciones sociales.

En esta sintonía, al proponer la Red Trashumante diversos ejercicios mediante los cuales se convoca a la integralidad de los cuerpos pensantes, al afecto y la imaginación intersubjetivos, quizás sin saberlo se están constituyendo en cuanto prácticas

contrahegemónicas respecto a la fragmentación, la biologización y el individualismo que impone el modelo médico hegemónico. Mediante sus prácticas, la red no solo no le otorga prioridad al cuerpo, tampoco lo hace respecto a otras esferas, sino que integra al cuerpo para no reproducir la fragmentación centrándose en el intelecto –lo que sí hace la educación bancaria–. Como mencioné en el capítulo 3, a través de diversas dinámicas, la red provoca en lxs sujetos la creatividad, la imaginación, las expresiones artísticas y lúdicas, la interacción verbal y no verbal, estimulando la corporeidad, el intelecto, la sensibilidad, y las prácticas afectivas, por lo cual lo que está en juego es otra definición de cuerpo.

Cabe añadir que la biomedicina y su legitimidad se apoyan en el biologismo y en la eficacia pragmática: el modelo biomédico funciona y tiene, en muchos casos, una alta eficacia. Lo que está en discusión es su pretensión de relato único en cuanto a formas de relacionarse, procedimientos, diagnósticos, explicaciones, atención y tratamientos de diversos padecimientos y enfermedades. Así, todos los demás saberes y prácticas por fuera de la biomedicina son considerados y enunciados como alternativos o complementarios. El carácter alternativo o complementario responde al poder acumulado de la biomedicina que marca el campo de la atención de la salud, y que está además atravesado por condicionamientos estructurales e institucionales que impiden que otras formas se establezcan. Esto último atañe a la autoidentificación de lxs profesionales de la biomedicina con la racionalidad científica, ya que, a partir de ella, se excluyen otros saberes y otras formas de atención con criterios no científicos (Menéndez, 2015).

Estas características propenden al establecimiento de una relación de hegemonía/subalternidad de la biomedicina respecto de otras formas de atención no biomédicas, de tal manera que tiende a estigmatizarlas, excluirlas, o ignorarlas (Menéndez, 2015). No obstante, en ciertas condiciones la biomedicina realiza un uso complementario de ciertas técnicas y saberes no biomédicos, pero manteniendo el carácter subordinado. Es posible situar aquí un paralelismo con la educación bancaria, ya que al canon académico casi siempre le resulta difícil reconocer y articular saberes informales, populares, no académicos, estableciendo las prácticas científicas una relación de hegemonía/subalternidad respecto de esos *otros* saberes no

científicos. En esa sintonía, la Red Trashumante busca recuperar los saberes populares, el saber fruto de diversas maneras de experienciar el mundo, la vida, los fenómenos y los vínculos intersubjetivos, conocimientos no necesariamente científicos, pero no por ello menos válidos.

El proceso de apropiación y hegemonía de la biomedicina[2] no fue impulsado solo por instituciones médicas, sino también por las acciones de la sociedad dominante e incluso por una parte de los sectores subalternos, como consecuencia de la significación ideológica, político-económica y social que tiene el proceso de salud-enfermedad para la producción y reproducción biosocial de los conjuntos sociales (Menéndez, 2005).

Además, una de las características del modelo médico es el individualismo. Incluiré un ejemplo posible de cómo se pone en juego a continuación. El concepto de "estilos de vida" en los procesos de salud-enfermedad-cuidado surgió como categoría holística, que incluía las condiciones materiales y simbólicas de existencia, para articular la manera de vivir y de estar en el mundo de diversos sectores según clases sociales con la estructura social y cultural, para indicar hábitos y costumbres que marcan un cierto andar en el mundo según clases sociales, género(s) y raza(s).

Sin embargo, la biomedicina y la salud pública tecnocrática se apropiaron del concepto de "estilo de vida", "eliminando la perspectiva holística y grupal, reduciéndolo a conducta de riesgo personal y eliminando o reduciendo a un rasgo específico las condiciones materiales y simbólicas del estilo de vida" (Menéndez, 2015, p. 105). Fue así como la biomedicina excluyó los contextos socioculturales y además "redujo el estilo de vida a determinados aspectos de comportamientos individuales" (Menéndez, 2015, p. 108). Esta forma de apropiarse del concepto "estilos de vida" por parte de la biomedicina posibilita circunscribir estos a ciertos padecimientos y comportamientos y no a otros. Así, la biomedicina asume su trabajo a través del paciente individual y basa su intervención en consejos médicos en términos individuales.

El concepto "modelo médico" también resulta de interés para este trabajo de investigación porque posibilita considerar, a partir de las características que plantea Menéndez, la cuestión del individualismo, es decir, comprender la vida meramente en cuanto lo que le sucede a

un individuo, por *razones* y *capacidades* individuales, siendo esto parte también del proyecto político-económico y cultural del capitalismo. Como mencioné en el capítulo 2, por medio de la educación bancaria, también se pone en juego la concepción liberal de la educación, ya que opera la individualización del conocimiento, en la que este es transferido al margen del saber de lxs alumnxs (Davini, 1997).

Si la individualización de los procesos de vivir es parte del proyecto político-económico y cultural del capitalismo tanto a través de la educación bancaria como del modelo médico hegemónico, en la Red Trashumante, en cambio, promueven constantemente la interacción y los vínculos intersubjetivos como eje central de la experiencia, alimentada por la memoria colectiva de los encuentros, donde lo propio y lo ajeno se terminan constituyendo en una dimensión porosa. Esta última forma de comprender el fenómeno también es una resultante opuesta a los procesos de individualización de la vida. El individualismo y el mercantilismo son combatidos por la Red Trashumante a través del ejercicio de una *manera comunitaria de vivir* (Espacio de Educación Autónoma, diario de campo, septiembre de 2015), que se apoya en la construcción y el fortalecimiento de vínculos comunitarios de solidaridad, en la perspectiva de derechos y respeto del medio ambiente, contrarios a la lógica depredadora del capital.

En este apartado, se propuso demostrar que las categorías de salud y enfermedad son construcciones ideológicas, no solo teóricas, y que, en su versión hegemónica, en Occidente históricamente estas respondieron al discurso oficial, en pos de continuar con lógicas de dominación y control social. Al mismo tiempo, se buscó desarmar la noción de normalidad, homologada la salud a esta, situando que dicha categoría ha sido y resulta funcional al sistema.

Otro de los propósitos consistió en dejar esbozado que los conceptos de “salud” y “enfermedad” constituyen un cristal a través del cual es posible ver y visibilizar cierto funcionamiento de la sociedad. Esto último como correlato de la búsqueda de una figura que sea capaz de representar todo lo que no vemos justamente por todo lo que sí percibimos y por la forma en que lo hacemos. Además, se intentó dejar entrever cuán entrelazadas están *nuestras* ideas, valores y expectativas con la trama colectiva dominante, señalando que existen alternativas posibles, siendo una de ellas las experiencias

de educación popular de la Red Trashumante mediante las cuales se trazan caminos diferentes.

El andamiaje político-epistémico-teórico de la salud colectiva

Indiqué en el primer capítulo de este libro que la salud colectiva es un movimiento nombrado así en Brasil que surgió como lucha contra la dictadura y que se propone un quiebre político-epistémico respecto a la biomedicina y al sentido común de la mayoría de las sociedades capitalistas. En el resto de América Latina y el Caribe, dicho movimiento fue y es más conocido con el nombre de "medicina social latinoamericana". Señalé también que el contexto en que emergió como tal en América Latina se sitúa entre los años 1960 y 1970, y es a partir de estas coordenadas témporo-espaciales a partir de los que son considerados las referencias, los elementos y los aportes para este trabajo de investigación.

Esto no impide reconocer que las raíces de la medicina social pueden ser rastreadas hacia finales del siglo XVII y comienzos del XVIII en Europa, donde surgió la necesidad de resituar y estudiar la salud en estrecha vinculación con la estructura social, con las condiciones de vida y por ello también con las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales que establecen la materialización de las formas en que la salud y enfermedad se expresan, ya que las primeras constituyen las fuerzas y los flujos que impiden el mejoramiento del bienestar general (Rosen, 2005). Para Silva Paim y Almeida-Filho (1999), entre 1830 y 1880 surgieron en Alemania, Inglaterra y Francia propuestas para comprender la crisis sanitaria en cuanto un proceso profundamente social y político, donde la participación política es la estrategia principal de transformación de la realidad de salud, con la expectativa de que, de las revoluciones populares, emergiesen la igualdad, la democracia y la justicia, determinantes principales de la salud.

En cuanto al contexto y los aportes latinoamericanos relativamente recientes, el objeto de la salud colectiva son las problemáticas de grupos sociales, no reduciéndose entonces a riesgos, enfermedades, estándares, fórmulas y diagnósticos. Por el contrario, la defensa de la libertad, del territorio, de la producción para la vida, del trabajo y de la ecología se constituye como un valor estructurante de

la salud colectiva. Para esta última, la salud, en cuanto proceso vital y campo de saber, está articulada a la estructura social a través de sus instancias político-económica e ideológica (Silva Paim y Almeida-Filho, 1999).

El enfoque de la salud colectiva consiste en desarmar los procesos del biologismo imperante y de naturalización de la vida social en la comprensión de los problemas de salud, vislumbrando que su objeto se encuentra entre los límites de lo biológico y lo social. Como intento de restituir la totalidad social, ella se constituye como conocimiento transdisciplinar, buscando romper la fragmentación e individualización del Ser y el saber producto del capitalismo. La práctica en salud colectiva implica ejercitar una perspectiva integral del ser humano, desde la cual es posible afirmar que la salud es un proceso constituido por dimensiones ideológicas, sociales, políticas, económicas y culturales que de manera transversal participan en los procesos de vivir de comunidades, grupos y sujetos, y por ello es que resulta necesario construir dicho enfoque transdisciplinario.

En este marco, la salud es considerada un derecho humano que abarca también el derecho a la educación, a la vivienda, al trabajo, a la alimentación, a una vida digna, *etc.* Consecuentemente, la salud colectiva atiende a los contextos sociohistóricos, y propone abordar la salud en relación con las condiciones materiales de existencia, predominando el abordaje de los componentes ideológicos, sociopolíticos, económicos y culturales que atraviesan los procesos de salud-enfermedad-cuidado y que actúan de manera dialéctica en los niveles general –la sociedad en un plano macro y el modo de producción–, particular –los grupos y las clases sociales– y singular –la esfera cotidiana de lxs sujetos y sus relaciones intersubjetivas– (Breilh, 2015).

Para ella, la vida es considerada en cuanto un proceso histórico, colectivo y contradictorio, en constante movimiento y con tensiones en función de las relaciones sociales. El campo de esta puede ser expresado en la figura de un triedro estructurado por el componente de la práctica, la ideología y el saber (Bertolozzi y De la Torre Ugarte Guanilo, 2012). Estos últimos tres elementos se encuentran entrelazados en las experiencias de educación popular de la Red Trashumante. A su vez, la salud colectiva no se limita al conocimiento técnico, sino que se amplía para la búsqueda de la comprensión acerca

de cómo viven y padecen lxs sujetos, donde se trata de conocer el proceso salud-enfermedad en lo concreto de la vida, sin reducir lo colectivo a la suma de sujetos, sino más bien trascendiendo para buscar vislumbrar los vínculos entre sus integrantes, que incluyen las relaciones de afectividad, de poder y de vínculo (Bertolozzi y De la Torre Ugarte Guanilo, 2012). Dichas relaciones son exploradas a través de diversos ejercicios y formas de vincularse que propone la Red Trashumante en sus encuentros, en las rondas compartidas que comenté en el capítulo 3. A partir de dinámicas grupales, la red pone en juego la dimensión relacional del poder, donde este último no está anclado en una figura en particular, sino que se ejerce y se disputa, por ejemplo, a través de la palabra, en el marco de prácticas afectivas que este colectivo de educación popular propicia de múltiples maneras.

La salud colectiva se constituye como movimiento social, como campo científico y práctica política-teórica y en cuanto corriente de pensamiento, donde no rige un consenso homogéneo ni estático respecto a una teoría unificadora que explique el conjunto de los objetos de estudio de esta, sino que coexisten tensiones epistemológicas (Bertolozzi y De la Torre Ugarte Guanilo, 2012). Sin embargo, ella puede ser definida como un conjunto articulado de prácticas científicas, ideológicas, culturales, políticas, técnicas y económicas desarrolladas tanto en el ámbito académico como en las instituciones de salud, pero también en las organizaciones de la sociedad civil y en los institutos de investigación, informadas por diversas corrientes de pensamiento (Silva Paim y Almeida-Filho, 1999).

Así, esta definición posibilita pensar la salud no solo en un plano institucional, sino también de manera desprofesionalizada, vinculada a las organizaciones de la sociedad civil y a las esferas intersubjetivas cotidianas en las que lxs sujetos producen salud en el diario vivir. De este modo, es posible plantear que la Red Trashumante a través de sus prácticas pone en juego esta forma de comprender la salud, ya que esta última atañe a la democratización, la participación popular, la solidaridad, la igualdad, la equidad, el humanismo, la justicia social, la emancipación, y el derecho a la vida (Breilh, 2015; Mata, 2018), principios que la Red Trashumante ejercita a través de diversas dinámicas y formas de relacionarse que se proponen tanto adentro

como afuera de las rondas de educación popular.

Los procesos de concientización que se buscan practicar en las experiencias de educación popular de la Red Trashumante atañen a una visibilización de la deshumanización que es materializada a través de distintas formas de opresión. La deshumanización es entendida como el proceso mediante el cual se tiende a suprimir lo que de humano hay en el sujeto, alimentando la insensibilidad, los tratos crueles y degradantes, el odio, y el desprecio por la vida, tanto por la de otrxs como por la de unx, ya que no es posible deshumanizar sin primero deshumanizarse (Freire, 2014).

En este sentido, la humanización no tiene límites, ya que supone la construcción y profundización de la sensibilidad, la empatía y la solidaridad, el aprendizaje de la no violencia entre pares, la promoción de relaciones recíprocas de cuidado intersubjetivo, el respeto de la identidad personal y la producción de la posibilidad de afecto. Se trata, por medio de la educación popular y la salud colectiva, de la construcción del pasaje del ser humano como objeto hacia un sujeto pleno de derechos. Para ello, se hace necesaria la crítica a la sociedad monopólica como sociedad patógena que no solo se destina contra un sistema de monopolización de la propiedad y el poder, de masiva marginalización y empobrecimiento, sino que es también una crítica a toda la institucionalidad de la sociedad de mercado "que, inspirada en una lógica que nos enajena y deshumaniza, obstaculiza la plena realización del proyecto humano popular" (Breilh, 2015, p. 267).

Desde una perspectiva crítica, es posible abordar la enfermedad en cuanto fenómeno social, y su expresión depende principalmente del modo de vivir de la gente. Así, la salud colectiva se pregunta por las relaciones posibles entre la enfermedad y los grupos sociales, y por los modos en que la sociedad capitalista produce enfermxs. De todos modos, y acorde a la humanización, se trata de que, para que la vida se produzca, hay que dejar un poco afuera la enfermedad. Por ejemplo, una persona con esquizofrenia es mucho más que un esquizofrénicx, es artesanx, es compañerx, unx trabajadorx, unx artista, tiene pareja (Merhy, 2016). Es decir que la enfermedad no define la identidad.

En salud colectiva prevalecen los abordajes colectivistas, con un prisma capaz de recuperar la riqueza de la humanización en los

procesos de vivir, con enfoques abiertos a la liberación de las personas y al disfrute integral de la existencia (Gómez-Arias, 2018). Esto posibilita establecer un puente con las experiencias de educación popular de la Red Trashumante, ya que mediante sus prácticas proponen espacios de libertad[3], que propenden a una interrupción variable y relativa de los procesos de normalización desplegados por las instituciones disciplinarias (Foucault, 2002; 2007).

Una de las formas en que se traduce la batalla que favorece y acompaña la red consiste en producir contradispositivos de poder como las rondas de educación popular, mediante los cuales promueve las condiciones para que lxs oprimidxs puedan participar de instancias de apropiación de la palabra y, a la vez, problematizar la realidad. Se trata no solo de que las personas puedan aprender a describir la realidad que viven, sino también de propiciar las condiciones de posibilidad para pensar cómo transformarla. El término "contradispositivos" es aquí utilizado para oponer a los dispositivos de poder que ejercen vigilancia y control social a través de las instituciones disciplinarias analizadas por Foucault (2002; 2007). Como señalé en el segundo capítulo, el trabajo en círculos consiste en el proceso de ir coconstruyendo horizontalidad entre los grupos oprimidos que han sido silenciados por la cultura dominante, donde todxs tienen la posibilidad de expresarse si hay al lado quien perciba y aloje.

Asimismo, en salud colectiva, la valorización de la dimensión subjetiva de las prácticas, de las vivencias de lxs sujetos, proporciona espacios de diálogo y comunicación con otras prácticas y saberes, de manera que produce una apertura hacia nuevas perspectivas de acción y reflexión (Silva Paim y Almeida-Filho, 1999), lo que da lugar así a la posibilidad de incluir conocimientos producidos por las experiencias de educación popular, ya que, como indiqué en el capítulo 3, estas propician instancias de reflexión-acción sobre diversas dimensiones de la realidad. La Red Trashumante coincide sin saberlo tal vez con los soportes y valores de la salud colectiva, ya que esta última está orientada también hacia la emancipación de los grupos sociales y la superación de las desigualdades (Bertolozzi y De la Torre Ugarte Guanilo, 2012).

Una de las críticas a la salud pública tecnocrática reside en que esta opera muy alejada de la manera en la que la gente vive. En

cambio, en el marco de la salud colectiva, hablar de salud implica desafiar a la estructura social, al sistema capitalista que es opresivo, problematizar la injusticia, la desigualdad y la inequidad; referirse al hambre, la miseria, la explotación, la violencia clasista, la violencia heteropatriarcal y racista, la exclusión, la criminalización de la pobreza, la discriminación, la violencia y el abuso policiales, el extractivismo y la destrucción de la naturaleza, las relaciones de dominación, la concentración de la riqueza, la mercantilización de la vida, el productivismo, los procesos de pérdida de derechos de lxs trabajadorxs, la deshumanización de la vida y las relaciones desiguales de poder, ya que todas estas son formas que conllevan, en distintos niveles, dolor, sufrimiento, enfermedad o muerte. Todas estas cuestiones afectan de manera no saludable a grupos y sujetos, quienes no están necesariamente enfermxs, pero se encuentran bajo condiciones destructivas (Breilh, 2015).

Se trata, en salud colectiva, de vincular la salud a los problemas de la vida, y para ello se torna fundamental desarmar el andamiaje del modelo médico hegemónico, el cual privilegió la enfermedad sobre el sujeto, lo individual sobre lo colectivo y lo biológico sobre lo social e histórico. Así, lo que le disputa la salud colectiva a la salud pública tecnocrática es la concepción del mundo, la hegemonía y la captura y lucha semiótico-política por los cuerpos pensantes.

Por otro lado, Alberto Vasco Uribe (1987) cuestiona la vigencia del concepto de "salud" propuesto décadas atrás por la Organización Mundial de la Salud (OMS), la cual fue definida como "un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades" (OMS, 1948). Pese a que tal organización declare por medio de esa formulación que la salud no es meramente la ausencia de enfermedades, dicho concepto está, según Vasco Uribe (1987), sustentado en una base teleológica –concerniente al origen y a la meta–, idealista –por aquella parte que define a la salud como "completo"– y cristiana occidental. Este autor expone que "la premisa de que el hombre fue creado a imagen y semejanza del ser perfecto, para vivir en un paraíso, apoya una concepción de salud como estado original y natural del hombre" y, a su vez, manifiesta que, "planteada la salud como meta, permite pensar en una sociedad sin enfermedad" (Vasco Uribe, 1987, p. 17).

En relación con ello, este autor enuncia que, según estos

planteamientos, emerge una idea de lo fisiológico

> como lo original, lo perfecto y lo único, lo invariante o su expresión estadística, lo más común y consecuentemente una idea de lo patológico como la negación de lo anterior, […] aquello que se aleja de lo más común, como el error (Vasco Uribe, 1987, p. 18).

Esta concepción idealista de la salud, en general, responde a la salud pública tecnocrática y al sentido común hegemónico. Sin embargo, como diría el escritor Dalmiro Sáenz, existe una prepotencia de la salud insoportable, "¿por qué hay que ser sanos?, ¿quién inventó eso?… Ser sanos en un mundo enfermo es una forma de ser enfermo" (Sáenz, 1997; en línea).

Para la salud colectiva, la realidad y la salud no deberían ser reducidas a la búsqueda de la producción de máquinas corporales menos enfermas y que demoren más en morir (Granda, 2004). Esta pretende comprender la necesidad de un cambio en la manera de sentir, mirar, conocer y actuar sobre el problema de salud-enfermedad-cuidado. Si la salud pública tecnocrática observó a la población en cuanto objeto pasible de ser intervenido por la norma funcional y la ciencia positivista, la salud colectiva, en cambio, requiere de la coconstrucción de un andamiaje político-epistémico capaz de percibir a los colectivos y lxs sujetos como generadorxs de su salud en el vivir cotidiano.

Se trata de ejercitar una visión no necesariamente profesionalizada, no solo sin desconocer los aportes político-técnico-científicos, sino que lxs sujetos formadxs en salud colectiva deberán constituirse en actorxs sociales de realidades complejas y dinámicas, no desentendiéndose de la estructura social. Así, además, desprofesionalizar la salud equivale a resituar el movimiento de esta en la realidad cotidiana de colectivos, grupos y sujetos. También, respecto a una visión no profesionalizada, esta se encuentra en concordancia con la socialización del conocimiento a través de las prácticas horizontales de la educación popular, para que el saber no quede anclado y cristalizado exclusivamente en la figura de expertxs –sean docentes o médicxs– en cuanto propietarixs del saber, de allí también el carácter tecnocrático.

A su vez, para la medicina clínica moderna, el saber del paciente

es excluido constantemente del conocimiento científico acumulado sobre la enfermedad, y debe supeditarse al profesional de la medicina en cuanto únicx representante del conocimiento y el método científicos (Granda, 2004; Menéndez, 2015). Para Granda (2004), la labor del salubrista consistiría en actuar como intérprete de las acciones vitales que producen salud a la vez que practicar una lectura crítica acerca de cómo la estructura social es constituida por la acción y, dialécticamente, cómo esta última es formada por dicha estructura, sin centrarse solamente alrededor de las funciones estatales. El mundo no está solamente dado, sino que permanentemente se produce dándose, y es en esa doble dimensión de lo dado y del dándose en que el salubrista deberá conocer y trabajar.

La idea consiste, por medio de la formación en salud colectiva, en fomentar la existencia de un sujeto que sea intérprete de las maneras en que lxs actorxs sociales e individuales fabrican y movilizan sus saberes en su diario vivir y desarrollan actividades relacionadas con la promoción de la salud, además de cuidar su enfermedad (Granda, 2004).

La clave radica en reconocer que existen prácticas sociales saludables o protectoras y deteriorantes a la vez, que coexisten a través del movimiento de la contradicción, y que las condiciones saludables de la vida se producen activa y diariamente no solo por sujetos calificadxs, sino que también al mismo tiempo esa construcción la realizan como actorxs históricamente situadxs y no bajo condiciones de su propia elección.

En este sentido, a las poblaciones se les imponen procesos deteriorantes asociados a las formas de inequidad en la vida social, y al mismo tiempo procesos protectores asociados a las formas equitativas y solidarias (Breilh, 2015). Se trata, en salud colectiva, de introducir la lógica de la contradicción en los procesos de salud, planteando que en esta existe una oposición en todos los procesos entre lo que responde al valor de uso y, en contraposición, al valor de cambio, entre lo que es saludable y protege –valor de uso–, y lo que desmejora, daña, deteriora y es malsano –valor de cambio–.

Salud colectiva, determinación social y Red Trashumante

En este apartado, pretendo indagar en la experimentación

trashumante a través de la óptica de la salud colectiva. Para ello, establezco relaciones entre ciertas ideas, prácticas y valores de este campo de saber y la red donde la categoría de determinación social resulta un elemento común.

En las experiencias de la Red Trashumante, su lucha a través de sus prácticas por coconstruir el pasaje del ser humano como objeto hacia un sujeto pleno de derechos refleja la expresión pública de la educación en estrecha relación con la perspectiva integral de derechos, como una de las dimensiones fundamentales de la salud colectiva. En esta sintonía, la salud se orienta hacia nuevos movimientos sociales o fuerzas que puedan ampliar la democracia. Según Granda (2004), todo orden moral y cognoscitivo es también un sistema de poder que incorpora un horizonte de legitimidad. De esta manera, la salud colectiva podría rebelarse ante la receta reduccionista de la razón instrumental que intenta percibir a toda acción humana en cuanto una simple función de la estructura, para más bien recuperar las prácticas sociales con potencialidades emancipadoras.

Aquí entonces es posible construir un puente entre las prácticas sociales de potencialidades emancipadoras de la Trashumante con la salud. Asimismo, esta organización reafirma el carácter procesual y dinámico del ser y del vivir bajo la figura de *estar siendo* –acorde a las enseñanzas de Freire–, coincidiendo dicho carácter con la búsqueda de la salud colectiva, para enfatizar que, si *el mundo no es sino que está siendo* (Freire, 2013), entonces posibilita situarse como sujeto hacedorx del mundo y de la historia, partícipe activx que interviene en él y en ella.

Además, las definiciones de este colectivo de educación popular acerca de sí mismo como un "un todo que incluye pasado (raíces), presente (lucha) y futuro (utopía)" (*Revista El Otro País*, 2008, p. 2) son un elemento más del lenguaje compartido con la salud colectiva que busca la emancipación de los pueblos a través de la lucha y la utopía (Breilh, 2015). Para la salud colectiva, los procesos de vivir son los que producen las condiciones de posibilidad de la salud, definiendo a esta última como una forma de vivir solidaria y autónoma, consustancial con la cultura (Granda, 2004). También, la salud colectiva nos conduce a reconocer y dar importancia a otras racionalidades –más allá de las occidentales técnico-científicas

dominantes–, lo cual posibilita una vinculación con otros saberes posibles; por ejemplo, los que son fruto de las experiencias de educación popular.

La salud colectiva es un movimiento comprometido con la transformación social, esta última presente en el horizonte emancipatorio de la Red Trashumante. En las dimensiones socioculturales y políticas de la constitución del campo de la salud colectiva, resulta conveniente explorar formas de organización de lxs sujetos sociales no reducibles necesariamente a partidos y sindicatos, sino capaces de dar vida a las esperanzas y los sueños de crear socializaciones marcadas por la libertad, la solidaridad, la justicia y el afecto (Silva Paim y Almeida-Filho, 1999).

De este modo, las prácticas de educación popular de la Red Trashumante constituyen una forma de explorar esos sueños y esas esperanzas signados por los valores recién expresados. La participación de los grupos sociales, el reconocimiento y el fomento a las iniciativas comunitarias radicadas en la solidaridad se constituyen como posibilidad de redefinición de relaciones sociales que podrán amparar y favorecer la reducción del sufrimiento humano, la construcción de la salud, la elevación de la conciencia y la defensa de la vida con la mejora de su calidad (Silva Paim y Almeida-Filho, 1999). Es a raíz de estas coordenadas como, a través de sus prácticas, la Red Trashumante se relaciona sin saberlo tal vez con los resortes de la salud colectiva.

En relación con esta última, este campo de conocimiento supone un esfuerzo por percibir más allá del horizonte heredado por la salud pública tecnocrática, y, a la vez, además de adquisiciones técnico-científicas para transformar *nuestras* prácticas en un quehacer hondamente comprometido con la vida y el cuidado intersubjetivo, implica un intento por crear espacios e instancias de aprendizaje para multiplicar las fuerzas del compromiso con la transformación social. Es en ese sentido en que las experiencias de educación popular pueden contribuir con los espacios de aprendizaje para dicho compromiso, a través del cambio en las prácticas intersubjetivas en búsqueda de un mundo más justo y equitativo. Para la salud colectiva, el conjunto de necesidades sociales en salud debe ser comprendido como proyecto de llegar a ser, lo cual implica tomar la salud como un bien que se fabrica por medio de los conflictos y la lucha de clase.

El gran desafío de la salud colectiva radica en amplificar la conciencia de la oportunidad de lo nuevo a través de la deconstrucción de lo viejo, es decir, traer la inquietud para quienes cumplen *lo normal*, "ponerlos a todos en una situación incómoda ante sus propios procesos de pensamiento", a la vez que hay que "aprovechar la crisis de los paradigmas para salir del caparazón de la normalidad" (Silva Paim y Almeida-Filho, 1999, p. 28). En esta sintonía, recordando a Freire, lxs trashumantes expresan: "… para cambiar el mundo tenemos que estar 'locamente sanos o sanamente locos', pero locos al fin" (*Revista El Otro País*, n.º 19, diciembre de 2008, p. 4). Es interesante retomar, para la salud colectiva, la expresión acerca de "locamente sanos o sanamente locos", ya que no solo no reproduce la tradicional fórmula dicotómica salud-locura, sino que Freire crea otra categoría, potente y disruptiva respecto del sentido común hegemónico, y desafía así la normalidad, donde "si somos muy cuerdos no vamos a cambiar nada" (Roberto Iglesias, campamento anual de la Red Trashumante, diario de campo, febrero de 2015).

Además, respecto a lo técnico, se trata de una dimensión demasiado presente en la salud pública tecnocrática, así como en la educación bancaria, mediante las cuales casi toda la experiencia de vivir es reducida a lo primero. También, lo tecnocrático hace alusión a la racionalidad tecno-instrumental moderna y a las lógicas mercantiles que se filtran de un campo a otro.

Es posible observar cómo la salud pública se construyó alrededor de criterios como la productividad, la competencia, la eficiencia, la relación costo-beneficio, tomando al cuerpo como uno de los principales segmentos de la economía y de la industria biofarmacéutica y transformándolo en un cuerpo-mercado (Mata, 2018).

En cambio, las prácticas de educación popular de la Red Trashumante pretenden coproducir una *profundizacióncualitativa* de las instancias de aprendizaje, donde se busca resituar la experiencia de vivir por fuera del radar del capital y de la racionalidad instrumental, pues existir supone algo más que producir y funcionar, siendo el conocimiento técnico, el contenido y lo procedimental solo una dimensión más entre otras, como abordé en el capítulo 3. A través de diversas dinámicas grupales, la Red Trashumante provoca distintas

situaciones y códigos mediante los cuales promueve la apropiación activa de un conocimiento integral, para romper los límites que impone la realidad dominante, y poder así pensar por fuera de ella. Si, en el modelo médico hegemónico, prima un enfoque biologicista, en salud colectiva, en cambio, se trata de recuperar la importancia de los procesos sociohistóricos –ideológicos, políticos, económicos y culturales– y las relaciones intersubjetivas, ya que tanto los primeros como las últimas afectan a las condiciones materiales de existencia y por ello también a los procesos de salud-enfermedad-cuidado.

En cuanto a la Red Trashumante, y coincidiendo con un enfoque materialista, el curso de la vida no responde solo a un proceso biológico y mecánico como parte de un metabolismo natural, sino más bien a un metabolismo social, que es constituido por un sistema complejo de diversos procesos de intercambio que acontecen permanentemente y de forma dinámica entre toda la sociedad y las condiciones materiales de vida, donde sus cambios configuran la historia humana.

La de la Red Trashumante es una apuesta política por los vínculos, pues comprende que las trayectorias vitales de unx sujeto son influenciadas por las trayectorias vitales de otrxs y a la vez influyen en ellas, donde, a pesar de las limitaciones propias de la historia y de las condiciones de vida, existe la posibilidad en cada sujeto de ejercitar un grado variable de autonomía para transformar su vida.

Además, los esquemas culturales, que son construcciones sociales y posibilitan y permean cierta configuración en los procesos de significación, son los que se organizan como un conjunto de conocimientos que se imponen a la población respecto al papel que se espera desarrolle cada sujeto acorde a la ideología dominante: por ejemplo, que unx sujeto adultx sea sanx, productivx y funcional al sistema, siendo esto la tinta –a veces no tan– invisible que opera a través de estructuras, imaginarios y relaciones interpersonales dominantes. Estos son algunos de los moldes que la Red Trashumante busca romper con sus prácticas desobedientes, a partir de diversos ejercicios grupales que posibilitan cuestionar lo que inicialmente aparece como lo dado, la normalidad y el deber ser.

Recordemos que en este capítulo mencioné una representación teatral que se llevó a cabo en el marco del Espacio de Educación

Autónoma de la Red (en septiembre de 2015), en la cual se expuso de manera ficticia una situación de discriminación hacia una pareja lesbiana en el espacio público, que llevó a problematizar y desnaturalizar colectivamente al sistema heteronormativo que instala a las relaciones heterosexuales como las únicas formas válidas, aceptables y normales para vincularse.

En otro orden de ideas, otra de las grandes diferencias que existe entre la salud pública tecnocrática y la salud colectiva consiste en la manera en que ambas comprenden la sucesión de fenómenos involucrados en el proceso de salud-enfermedad. En general, en la salud pública tecnocrática, predomina la categoría de *causa* como forma de explicar la enfermedad, en la cual opera el pensamiento lineal que expresa que al objeto A le sigue el B, según una relación de causa-efecto, donde, influida por la lógica de Hume, la causalidad sitúa una relación unívoca y necesaria entre fenómenos (Mendoza Rodríguez y Jarillo Soto, 2011). Es necesaria porque la ocurrencia de un fenómeno únicamente podrá deberse a la presencia de algo que le antecede, y es unívoca porque lo que le antecede dará paso a su consecuente y solo a él (Mendoza Rodríguez y Jarillo Soto, 2011).

Como indicaba en el capítulo 2, en la educación bancaria, también opera un prisma lineal del saber, apoyado en una relación de causa y efecto entre la enseñanza y el aprendizaje (Davini, 1997), donde se apunta a la inmediatez de los impactos, a tal pregunta tal respuesta en el aula de clases (Rivero Bottero, 2013). La salud pública tecnocrática asume la causalidad en cuanto un principio que existe en sí mismo y que puede ser observado en la naturaleza, "que regula toda sucesión de fenómenos y a través del cual pueden establecerse relaciones verificables y predecibles. Esta postura asume que los fenómenos son 'condiciones objetivas'" (Mendoza Rodríguez y Jarillo Soto, 2011, p. 849), entendiendo a estas como existencia propia e independiente de cualquier interpretación, desconociendo que *lo social* es parte de lo biológico y de lo individual y no una variable más (Vasco Uribe, 1987).

Para Vasco Uribe (1982), el pensamiento médico dominante replica la linealidad causal (causa-efecto), y posteriormente esta es reemplazada por la multicausalidad (en la cual la lógica es la misma),

> que –entendida como la gran cantidad de factores que intervienen en un suceso

> (como por ejemplo la enfermedad)– sume al conocimiento en un caos casi incomprensible y coloca a la realidad en una situación en la cual sólo es posible conocerla en sus partes, *más nunca en su totalidad* (1982, p. 24, el destacado me pertenece).

En este sentido,

> se comprende la relación que hay entre esta forma de pensar científico y los intereses de una clase dominante que basa su eficacia en la dominación, en *mantener oculta esa totalidad*, interesada en mostrar al mundo como a miles de individuos con iguales posibilidades y no como a un sistema de dominación de clases (Vasco Uribe, 1982, p. 24, el destacado me pertenece).

Aquí resuenan ciertas perspectivas abordadas en los encuentros de la Red Trashumante, como las menciones críticas al capitalismo y su relación con la descomposición de la totalidad (en partes), y la dominación de clases. Por ejemplo, en una de las experiencias del *Espacio de Formación* –que se da para lxs integrantes de la red–, como retomaré en el próximo capítulo, uno de los referentes de educación popular reflexionó acerca de que el capitalismo es el que fragmenta los conocimientos, señalando que "la fragmentación atañe al poder: dividir para tener poder" (*Espacio de Formación*, Orlando "Nano" Balbo, diario de campo, abril de 2015).

En cambio, y contrariamente a la reduccionista noción positivista de causa, en salud colectiva se postula la categoría *determinación social* como forma de buscar comprender los fenómenos de salud-enfermedad, que surge de la necesidad de entender que las condiciones materiales de existencia en última instancia son las que determinan la distribución desigual de la salud-enfermedad en los grupos humanos. Se trata de empezar a concebir a los procesos colectivos en los que se producen y reproducen las condiciones sociales que llevan a enfermar de una cierta manera a los grupos humanos, según su inserción en el proceso de producción.

De este modo, para la salud colectiva, los patrones de producción y consumo son considerados determinantes primordiales del proceso salud-enfermedad, ya que es a partir del estudio de las contradicciones entre valores de uso y fuerzas deteriorantes, producidas por el modo en que se organizan y reproducen socialmente los grupos humanos, a

partir de lo que se pueden comprender los problemas de salud-enfermedad (Mendoza Rodríguez y Jarillo Soto, 2011). La determinación debe ser entendida como los modos de devenir de la historia, de los grupos sociales y de los fenómenos de salud-enfermedad, y no como determinismo. Esta categoría busca constituirse como apertura hacia un enfoque que posibilite abordar los procesos de cambio social, las contradicciones propias de la realidad y las relaciones entre los marcos estructurales de la sociedad y los procesos específicos que en ella acontecen (Eslava-Castañeda, 2017).

La idea de determinación social de la salud trasciende la discusión sobre las relaciones entre sujeto y sociedad, ubicando como sustancial el asunto de la historicidad de los procesos y el modo de devenir de los fenómenos que, al hacerlo, se establece en un territorio de reflexión epistemológica que propicia indagar sobre las posibilidades que tienen lxs sujetos de conocer y actuar en la realidad, la cual se presenta de manera compleja y múltiple, que remite a las posibilidades de autonomía y libertad variable de lxs sujetos, conformando así una determinación dialéctica.

El eje, para la salud colectiva, es dejar de mirar el *qué* de la causa y empezar a preguntar por *quién*: quiénes producen malestar, quiénes padecen y quiénes no, en qué condiciones, etc., entendiendo estos fenómenos en relación con la estructura social, donde los procesos determinantes conllevan modos de vida malsanos, como la globalización de los mercados, la pérdida de soberanía, la construcción de ambientes desfavorables, la incorporación de la lógica mercantil, la destrucción de la organización comunitaria, la flexibilización laboral y la destrucción de ecosistemas a través de distintas formas de contaminación (Eslava-Castañeda, 2017). Se trata, por medio de tal categoría, de crear un enfoque que resalte la necesidad de encuadrar los análisis en una comprensión general de las dinámicas y los flujos propios de las sociedades capitalistas vinculando los patrones epidemiológicos con procesos estructurales relevantes propios y realzados en dicha comprensión.

De esta manera, se busca entender la salud-enfermedad desde un modelo socioecosistémico, en cuanto un asunto simultáneamente social, biológico, político, económico, ambiental y cultural. Finalmente, el interés de la salud colectiva por la categoría determinación de la salud manifiesta la necesidad de visibilizar y

denunciar que la salud, la enfermedad y las formas de atención están determinadas social y ambientalmente por condiciones de desposesión, explotación y opresión propias del modelo de acumulación capitalista (Eslava-Castañeda, 2017). Y es en esta sintonía en que tal categoría simpatizaría con las prácticas de la Red Trashumante, por su carácter compartido de búsqueda de restitución de la totalidad social y de denuncia de las condiciones de opresión, por la percepción de la determinación sociohistórica de la realidad dinámica en constante devenir, por una comprensión integral de los fenómenos y por su mirada crítica y dialéctica de la estructura social, donde no hay determinismo causal fijo y mecánico de los procesos, sino que también existen posibilidades de acción de los sujetos por medio de una autonomía variable y una libertad relativa.

Por todo lo trabajado hasta aquí, es posible resaltar la fuerte relación entre la salud colectiva y la educación popular de la Red Trashumante, a saber: el carácter desobediente y la propuesta de otro mundo posible, diferenciándose de la salud pública tecnocrática y de la educación bancaria, respectivamente.

Si, como he indicado, la salud refiere a la dimensión de lo vincular, visibilizando la importancia de la alteridad y la trama intersubjetiva, si atañe a la participación popular, a la empatía, la solidaridad, a la lucha y la utopía, a la desobediencia, a la búsqueda por libertad, igualdad, equidad y justicia, y también al afecto, entonces es posible sostener que la Red Trashumante a través de sus prácticas presenta de manera implícita componentes que se dirigen hacia el *potencial de salud* (Silva Paim y Almeida-Filho, 1999). Este último se produce y traduce en un experienciar cotidiano de la vida, situándose la red por fuera del radar del capital y entonces más allá de las coordenadas normalizantes, productivistas, tecnicistas y eficientistas que estructuran la salud pública tecnocrática.

Por ejemplo, la búsqueda de empatía en las experiencias de educación popular de la red se comienza a materializar mediante su provocación al ejercicio constante de la disposición atenta y la escucha hacia el otrx, ya que una actitud fundamental a cultivar es la de aprender a escuchar al otrx (Cuaderno de educación popular n.º 1 – Universidad Trashumante, 2015). Así, es posible que se ponga en juego el reconocimiento de que "*muchos problemas que tenemos son los mismos que tienen otros*" (Espacio de Educación Autónoma, diario de

campo, septiembre de 2015). Y, a raíz de la empatía, unx puede empezar a solidarizarse, porque, tal como reflexionó una de las participantes de una organización, "*el otro es uno, y uno es el otro*" (Espacio de Educación Autónoma, diario de campo, septiembre de 2015).

También, la solidaridad se materializa a través de la expresión de otro participante de los encuentros de educación popular, en la que sostuvo: "*Tratamos de ayudar a nuestros vecinos, porque quizás a mí no me falta un plato de comida, y a un vecino sí*" (Espacio de Educación Autónoma, diario de campo, mayo de 2015). La demanda de igualdad, justicia, equidad y libertad son la contracara de las situaciones de opresión que se denuncian en los espacios pedagógicos creados por la Red Trashumante. Esta apunta a la transformación del mundo a través del cambio en las prácticas, en los territorios y en las formas de relacionarse para hacerlos un poco más justos y mejores para todxs (Cuaderno de educación popular n.º 0 – Universidad Trashumante, s.d.).

Desde este colectivo de educación popular, perseguir la igualdad no responde solo a la identificación crítica de las condiciones de desigualdad social existente en la sociedad, sino que, además, la primera se da por ejemplo a través de la horizontalización de los vínculos que propicia esta organización, apuntando con la noción de diálogo a que todxs lxs sujetos, independientemente de su posición en la sociedad, poseen el derecho a poder hablar de igual a igual, sin que haya alguien que esté más arriba (Cuaderno de educación popular n.º 1 – Universidad Trashumante, 2015). La búsqueda de la equidad en este grupo atañe a su reconocimiento de que las clases populares en general viven en barrios pobres, con muchos problemas de violencia, de salud, de abuso policial, de malas condiciones de trabajo o falta de este, de carencia de viviendas y tierra, por lo que no resulta justo que se viva en esas condiciones cuando además existen sujetos que viven con mucho más de lo que necesitan.

Finalmente, la libertad, para la Red Trashumante, es producto de la lucha, una conquista colectiva y no individual, que se pone en juego como proceso de liberación constante de las diversas opresiones que atraviesan a grupos y sujetos y que está muy relacionada con la autonomía que practican. La idea, para la Red Trashumante, es que, si se juntan seres libres, entonces podrán crear organizaciones libres,

autónomas. La libertad y la autonomía se conquistan en cuanto son procesos que se pueden coconstruir de a poco en la cotidianeidad de lxs sujetos y las organizaciones. Por último, si sostengo que la propuesta de la Red Trashumante presenta implícitamente componentes de la dimensión de salud, también es porque en su propósito vincula sueños, proyectos y dignidad[4].

Por otra parte, desde la salud pública tecnocrática, la clínica y por ello también la epidemiología clásica históricamente construyeron la enfermedad tomando como anclaje fundamental la biología, otorgándole a su vez un carácter individual. En este marco, con una visión positivista de la realidad, se reduce el sujeto a un individuo sin voz ni historia, donde se privilegia la enfermedad, considerando solo la verdad objetiva –la del especialista–, observable, comprobable; he ahí la incidencia positivista. En ese sentido, desde una perspectiva crítica, es interesante destacar la noción de malestar, pues rompe con el par dicotómico de lógica binaria sanx-enfermx o normal-patológicx, ya que el malestar implica pensar en otros términos. La noción de malestar es una categoría entre objetiva y subjetiva –implica tomar la palabra de quien padece–, y refiere a considerar sensiblemente las condiciones de vida y su relación con el sufrimiento, a la vez que su utilización, enunciación y operacionalización epistémica contribuye a despatologizar la sociedad, ya que no todo malestar es patológico y además no todo sufrimiento es por enfermedad (Burin, 2010).

De este modo, el malestar es considerado en términos de conflicto, debiendo destacar los orígenes en los procesos sociopolíticos que imponen condiciones opresivas a determinados grupos de sujetos. Aquí resuenan las prácticas de educación popular a través de las cuales se denuncian la red de opresiones y malestares que atraviesan a grupos y sujetos. A su vez, tal como sostiene Zemelman (2005), *estamos* desafiados a construir nuevas categorías, algunas como el sufrimiento; por ello, se trata de ampliar la categoría salud y de realizar entonces el estudio de los procesos de salud-sufrimiento-enfermedad-cuidado. En este sentido, si hubiese que ensayar una definición del concepto de “salud”, una aproximación posible consistiría en tematizar salud-sufrimiento-enfermedad-cuidado en cuanto un proceso dialéctico constituido por componentes ideológicos, sociales, políticos, económicos y culturales, atravesado por una perspectiva de derechos, vinculado a los problemas del vivir,

relacionado a un horizonte y presente de lucha y emancipación.

Se trata de recuperar el desafío de resituar la salud al movimiento de la realidad, a la tensión, a la utopía, y de restaurar su carácter histórico, no exento de la estructura social, y comprenderla a la vez como práctica social, ligada a otras prácticas y articulada a la totalidad social (Silva Paim, 1992). Para ello, se torna necesario desheredar los sentidos que imprime en los cuerpos pensantes la clase dominante a través de categorías e ideas, donde la salud colectiva debe renunciar al control social y a la normalización en las prácticas que responden a un proyecto más amplio de dominación.

A partir de mis experiencias con la Red Trashumante, fue posible dar cuenta acerca de cómo las categorías dominantes están ancladas en las prácticas cotidianas de existir, en los cuerpos pensantes, y por ello desandarlas implica prácticas desobedientes integrales. Además, mediante distintas dinámicas grupales y ejercicios tanto lúdicos como de discusión y reflexión, la Red Trashumante pone en cuestión categorías, ideas y valores de la clase dominante que penetran, como abordé en los primeros tres capítulos, en la vida cotidiana de las personas a través de los mensajes hegemónicos por parte del Estado, la familia, la escuela, los medios masivos de comunicación, la Iglesia, *etc.* Es por todo esto por lo que las prácticas de educación popular de la red se constituyen en cuanto desviación de la norma.

Por otro lado, resulta interesante recuperar, desde una perspectiva crítica y por ello no biomédica, el concepto de "promoción de la salud"[5], el cual es un concepto amplio, ligado a un conjunto de valores tales como vida, salud, solidaridad, ciudadanía, equidad, participación y democracia. Siguiendo a Marchiori Buss (2006), dicho concepto refiere no solo a políticas públicas, sino también a la apropiación por parte de grupos sociales y sujetos en el mejoramiento de su calidad de vida, a prácticas que propendan hacia el desarrollo de la persona en cuanto ser humano, como también a la creación de ambientes favorables para la salud, y el mejoramiento en las condiciones de vida, de salud y de acceso a derechos, bienes y servicios, tanto en un nivel colectivo como individual.

El concepto "promoción de la salud" incorpora el malestar como percepción subjetiva válida, ligada o no a la enfermedad, rompiendo de esta manera con la tradicional concepción dicotómica salud-enfermedad. La promoción de la salud es una estrategia que rompe

con la clínica individual del modelo médico hegemónico, ya que no se sitúa en el individuo como último ni único responsable de su salud, sino que conlleva la necesidad de plantear la corresponsabilidad múltiple, ligada al entorno, a las condiciones materiales de existencia, y a la participación por parte de los grupos y lxs sujetos. De este modo, es posible pensar las prácticas de educación popular de la Red Trashumante ligadas a este concepto, ya que estas consisten en un ejercicio de participación popular, en procesos mediante los cuales se desocultan las dinámicas sociopolíticas estructurales y se disputan derechos, y que apuntan al desarrollo de la persona en tanto ser humano.

La Red Trashumante, a través de los talleres, promueve el empoderamiento, la conciencia política y la producción de vínculos colectivos que atañen a un tejido comunitario más amplio, a partir del establecimiento de la solidaridad y el afecto como valores fundamentales en las experiencias de educación popular. A su vez, a partir de mi participación con este colectivo, pude percibir que, a través de los talleres, la red promueve diferentes valores como la libertad, la participación, la solidaridad, la igualdad, la dignidad, la equidad, la esperanza, el respeto, la visión intercultural, entre otros no menos importantes.

A través de las prácticas de educación popular, esta organización fomenta diferentes instancias en las cuales se despliegan las posibilidades de aperturas subjetivas necesarias para unx ser afectadx por otrxs, y trastocar así la trama político-personal que configura la identidad, debiendo recordar la constitución polifónica de la subjetividad. Mediante las prácticas de educación popular, la Red Trashumante utiliza el conocimiento en cuanto –instrumento colectivo de– denuncia pública de las condiciones de opresión, desigualdad e injusticia que atraviesan a las culturas populares, suscitando así la dinamización de la participación en pos de la realización de su *potencial de salud* (Silva Paim y Almeida-Filho, 1999).

Por todo lo trabajado hasta aquí, la salud colectiva se constituye en cuanto visión contrahegemónica, ya que ella se plantea un horizonte emancipador, “de lucha por lo humano y contra el poder que nos oprime” (Breilh, 2015, p. 159). En salud colectiva se trata de la batalla por la salud, del rechazo a la explotación del ser humano y a la destrucción de la naturaleza, y a la vez de recuperar la memoria

colectiva, los sueños y la utopía como armas contrahegemónicas para lograr cambios en la estructura social, situándose la salud colectiva en la sociedad civil de lxs oprimidxs.

También, la salud colectiva es un campo de acción que recupera los conocimientos científicos y los saberes populares al servicio de la transformación social, proponiéndose así recobrar la riqueza del saber del pueblo. En las prácticas de la Trashumante, se reconocen y recuperan los saberes populares, como por ejemplo el saber de la vida cotidiana que tienen lxs oprimidxs, poniendo la red a circular en rondas esos saberes con un prisma contrahegemónico. Se trata de la lucha por la emancipación como práctica que unifica las utopías elaboradas para liberar a lxs sujetos de la coartación de la cultura y la subjetividad, de la dominación política y la explotación económica, así como también de relaciones ecológicas antihumanas, en pos de sociedades más saludables (Breilh, 2015). Es también en este sentido en el que las prácticas de la Red Trashumante presentan un lenguaje compartido con los marcos de la salud colectiva.

En el próximo capítulo, profundizaré el diálogo entre la educación y la salud, y abordaré la incidencia en ellas tanto del eje tecnocrático y del eje crítico, como propuesta para analizar el andamiaje epistémico-político que estructura saberes y prácticas.

1. "Buen vivir" refiere a una cosmovisión practicada por distintos pueblos indígenas, que incluye una propuesta política y cultural apoyada en un modelo civilizatorio emancipador, ya que promueve el bien común desde un modo de vida comunitario y ancestral basado en el respeto al otrx, a la diversidad de culturas, a la plenitud, a la vida digna, que fomenta una relación respetuosa con la madre naturaleza, y se plantea como alternativa al sistema de acumulación capitalista y sus lógicas de explotación y extractivismo (Schavelzon, 2015).
2. Priman en la biomedicina la objetividad científica, la neutralidad valorativa respecto de lxs sujetos y los objetos de estudio, la metodología empirista y positivista, y la identificación exclusiva con la racionalidad científica, favoreciendo todas estas características la ahistoricidad y el biologismo (Menéndez, 2005).
3. Para ello, la red cuenta con distintos niveles de configuración de sus prácticas: por un lado, ejercita la liberación colectiva a través de procesos dialógicos horizontales, donde no hay un único poseedor del saber, y, a su vez, se producen aprendizajes integrales, tanto sobre el funcionamiento de la sociedad y de las dinámicas relacionales, como acerca de cuestiones que no se reducen necesariamente a algo reproducible, rompiendo así con la lógica del aprendizaje unívoco (correcto o incorrecto) de la educación bancaria. Por otro lado, en los encuentros participa quien quiera hacerlo, no hay exámenes ni calificaciones y, al menos durante mi experiencia, no se vislumbraron en la Trashumante medidas aleccionadoras.
4. En uno de los materiales didácticos, la red expresa: "… aunque nos parezca que estamos 'hundidos', es fundamental tener sueños. A los sueños hay que convertirlos en Proyectos. Y a los Proyectos hay que hacerlos realidad. Este es un tema muy

importante y lo que nos permite ser algo más dignos. Y nuestro sueño fundamental y más grande es CAMBIAR EL MUNDO […]. Sabemos que vivimos en un mundo capitalista, donde la riqueza y la pobreza se entienden como si fueran algo natural […]. Nos llenan de publicidades que nos incitan a consumir, pero no tenemos plata. Tenemos que competir hasta con nuestros hermanos […]. Cambiar el mundo es decirle NO al sistema capitalista y pensar juntos en construir otro mundo totalmente distinto a éste" (Cuaderno de educación popular n.º 0 – Universidad Trashumante, s.d.).

5. El concepto de "promoción de la salud" emerge como "reacción a la acentuada medicalización de la salud en la sociedad" (Marchiori Buss, 2006, p. 19), para señalar que la salud trasciende al sector salud y a la medicina, esto es, las involucra, pero no se agota en ellos.

5

Interrelaciones entre salud y educación

En el presente capítulo, se condensan al máximo algunas conversaciones posibles entre la educación y la salud. Inicialmente, realizo una exposición sobre el andamiaje epistémico-político transversal a saberes y prácticas tanto en salud como en educación vinculándolas, a la vez que postulo características tanto del eje tecnocrático como del eje crítico, y desarrollo brevemente propuestas contrahegemónicas situándolas en este último. Una tensión epistémica que atraviesa todo el trabajo consiste en la puja existente entre el caleidoscopio individualista y la perspectiva colectivista acerca del mundo, las relaciones y los procesos.

Capitalismo, positivismo y contrapropuestas epistémico-críticas en salud y educación

Durante el curso de la vida, tanto las categorías de salud como de educación han ido adquiriendo diferentes significados y sentidos. Sin embargo, es importante aclarar que lo que predomina son las ideas de la clase dominante que a la vez anidan en el sentido común hegemónico y en las perspectivas del Estado y de la mayoría de lxs profesionales que trabajan en salud y educación. Es en este sentido en que se torna fundamental revisar el andamiaje epistémico-político que estructura saberes y atraviesa distintos marcos interpretativos.

Tanto en salud como en educación, es posible encontrar históricamente pujas ideológico-político-teóricas, más allá de que muchas veces aparezcan en la superficie como campos homogéneos, armónicos y universales, cuando no son tales. De este modo, y a manera de ejemplo, en este capítulo se observará que no es casual que, desde el sentido común hegemónico, se piense a la salud ligada al

equilibrio, a la adaptación, a la armonía, pues estas ideas subsidiarias vinculadas a la salud se desprenden de los discursos oficiales. Tampoco es casual que se entienda a la salud como algo estático, biológico, dicotómico (salud-enfermedad) e individual, como abordé en el capítulo anterior. Es así como, en el presente capítulo, indago acerca de dos grandes ejes diferentes entre sí que moldean los pensamientos y las acciones de lxs trabajadorxs de salud y educación.

Eje tecnocrático y eje crítico

Como expresé, existen al menos dos grandes ejes que intervienen en la construcción de saberes. Son ejes que permean transversalmente las formas de percibir, pensar, sentir y trabajar. Por un lado, tenemos un eje tecnocrático y, por el otro, un eje crítico. En general, el primero es reproducido a través de un pensamiento que, además de ser hegemónico en algunos espacios académicos y profesionales, se filtra en el sentido común dominante. Este eje sostiene y busca perpetuar lo instituido a través de personas e instituciones que reproducen un sistema de dispositivos, flujos, intercambios, disciplinas, teorías, técnicas y valores para garantizar el *statu quo* que actúa en íntima complicidad con el capitalismo. Y que avala y propicia las estructuras que generan exclusión social e inequidad y obstruye los procesos que puedan forjar sujetos críticxs, con lo cual se van perpetuando las lógicas de dominación-opresión en el mundo.

El eje tecnocrático convalida la cultura hegemónica, que es la cultura de las clases dominantes, justificando y legitimando el orden social existente. En este sentido, la cultura dominante se expresa tanto en el campo de educación bancaria, discutida en el capítulo 2, como en el de la salud pública tecnocrática, que tuve la oportunidad de problematizar en el capítulo 4. De este modo, acorde a Aguirre Rojas (2011), que sigue a Ginzburg, entiendo el espacio de la cultura en cuanto campo de batalla permanente, en el cual se enfrentan la cultura hegemónica y las culturas subalternas, es decir, la cultura de las clases populares, donde no solamente existe una relación de sometimiento de las clases dominantes hacia las clases populares, sino también la resistencia cultural de lxs oprimidxs. A su vez, según Williams (2000), la hegemonía constituye todo un cuerpo de expectativas y prácticas en relación con la totalidad de la vida,

nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que poseemos de nosotros mismos y de nuestro mundo. La hegemonía es un sistema vívido de valores y significados que otorga un sentido de realidad para la mayoría de la gente de la sociedad (Williams, 2000).

Asimismo, tal como plantea Hernán Fair (2015), la hegemonía concierne a una forma de dominación social y política predominantemente ideológica, que pretende imponer determinados deseos, mandatos, creencias, ideales y valores como válidos, legítimos y reconocidos como propios sobre otros sectores sociales y políticos.

También, en cuanto a este concepto, en la sociedad civil, en una trama institucional formada por la familia, la escuela, la Iglesia y los medios masivos de comunicación, operan el sostenimiento y la reproducción de la cultura dominante participando además en la elaboración de "consenso" (Portantiero, 2008), como mencioné en el capítulo primero. Es decir que con esta noción se hace alusión a que operó un pasaje del uso de la fuerza hacia la cultura y las costumbres (Portantiero, 2008), a la vez que resulta fundamental vincular dicha idea con la dominación como proceso no solo de fuerza, sino también de lucha por la producción y la apropiación social del sentido (Martín-Barbero, 2008). La cultura hegemónica domina no solo por medio del avasallamiento total, sino también a través de la creación de cierto consenso cultural, que, a la vez que la fuerza a apoderarse de ciertos motivos, temas y elementos de la cultura popular, también la impulsa a promover de forma permanente diversos esfuerzos de aculturación de esas clases subalternas, encauzadas a arraigar y a volver aceptable dicha cultura hegemónica por parte de esas mismas clases sometidas.

En este sentido, el eje tecnocrático es el sentido común hegemónico, es lo que más *conocemos*, sin necesariamente ponerlo en tela de juicio. Este eje constituye el pensamiento hegemónico, y hunde sus raíces tanto en la salud pública tecnocrática, como en la educación bancaria. Se trata de dos grandes visiones sobre el mundo: la perspectiva hegemónica de los que concentran el poder –eje tecnocrático–; y la de quienes impulsan una contrahegemonía "para democratizar y soltar las ataduras" –eje crítico– (Breilh, 2015). El primero reproduce el *pensamiento único*, que procura transformarse en una visión social incuestionable, exclusiva y natural que legitima la existencia de una sociedad injusta y desigual inmovilizando cualquier idea emancipadora que intente cambiar la realidad. El *pensamiento*

único, desde dicho eje, "se dirige a configurar *seres pasivos*, dependientes y conformistas, tratando de encarcelar su sentido común y colonizar su 'saber y hacer'" (Enriquez y Di Lorenzo, 2009, p. 155) (el destacado les pertenece a los autores). De este modo, no les conviene a los sectores hegemónicos que existan sujetos autónomxs, capaces de construir ideas propias y desenvolverse con compromiso en la resolución de sus problemáticas sociales.

En cambio, desde el eje crítico, se promueve el desarrollo de pensamiento autónomo y, en general, se procura contribuir a la construcción de saberes que propicien una matriz emancipatoria. Actuar desde el eje crítico implica promover la transformación social, estudiar a la historia como un proceso dialéctico, esto es, leer el encuentro no amable de fuerzas en tensión a lo largo de la historia: si han existido/existen estructuras, marcos, grupos y sujetos opresorxs, entonces han existido/existen grupos y sujetos oprimidxs. Sin embargo, tal reconocimiento no debe justificar ni garantizar que en un futuro esto continúe siendo así, ya que no necesariamente la interrupción de una relación opresiva redunda en una nueva modalidad de opresión con el signo invertido. Desde esta perspectiva, se fomentan espacios que posibiliten constituir seres autónomos capaces de cuestionar y cambiar el mundo (Enríquez y Di Lorenzo, 2009). Para ello también se incorporan diversos marcos teóricos y metodológicos provenientes de distintos campos inter/transdisciplinares.

A modo aproximativo, expongo a continuación un cuadro[1] que distribuye y contrasta algunas huellas epistémicas de acuerdo con la distinción entre los mencionados ejes desde los cuales se construyen saberes. Vale aclarar que, pese al esquematismo inherente a cualquier proceso de diferenciación y discernimiento, en términos concretos eje tecnocrático y eje crítico no deberían ser pensados como un par dicotómico, sino más bien como un entramado dialéctico, una coexistencia transversal en distintas prácticas, espacios y discursos. Al mismo tiempo, dichos ejes no pretenden agotar la realidad ni se presentan como única clave explicativa del todo, sino que, a los fines de este libro, se proponen como dos apuestas posibles entre otras no mencionadas en el presente trabajo.

También, hay que decir que eje tecnocrático y eje crítico no deberían ser pensados en cuanto *no legítimo* o *legítimo* (ni "malo" o

“bueno”) respectivamente, porque este último, aún en construcción, pudo erigirse a partir de la existencia del primero. A su vez, los dos ejes antes mencionados no pretenden ser planteados como absolutos ni puros, ya que muchas veces se superponen y coexisten, sino que se trata de exponer de modo aproximativo algunas formas en general que atañen a la construcción de saberes. Hay, sin embargo, una puja dialéctica, una constante tensión epistémica entre ellos.

Cuadro 1. Eje tecnocrático y eje crítico

	Eje tecnocrático	**Eje crítico**
Constitución	Pensamiento cartesiano. Desarrollo tecnocrático autónomo.	Pensamiento crítico (crítico-reflexivo).
Capitalización	Contribución de la transmisión técnica del saber.	El saber reconoce y asume la relación entre realidad y sujeto.
Sostenimiento	Sujeto/objeto, conocimiento y reproducción de los poderes.	Desplegándose “los poderes” que la historia como posibilidad.
Inclusión de diversas dimensiones del saber (dimensiones ideológica, política, epistémica, ética, teórica, y técnica del saber).		
Encubrimiento	En el encuentro entre dominación y sabiduría.	El conocimiento se fija/cristaliza en una alta racionalidad, y aparece como “verdad” (producto acabado).
Modelos de explicación	Modelos deterministas-causales (causa-efecto). Positivismo.	
“Pensamiento único”	Tendencia política conservadora y totalizante.	Pensamiento multiplicidad y diversidad, y otra mirada (no determinismo).
Pensamiento lineal	Racionalización lógica.	Enfoque interdisciplinario. Transdisciplinario. Complejidad.
Pensamiento	Fragmentación de la razón.	Epistemología de la complejidad. Posibilidad de realizar un pensamiento en espiral. Influencia de la lógica de *los límites borrosos* (Kosko, 2010).

En el cuadro de arriba, se hace alusión al pensamiento cartesiano y al positivismo como constitutivos del eje tecnocrático. Para Descartes (1951 [1637]), de todxs lxs que habían investigado “la verdad en las ciencias”, solamente lxs matemáticxs habrían encontrado algunas demostraciones. De este modo, este autor, para su método, toma las reglas de la matemática y la aritmética como válidas para llegar al conocimiento verdadero.

Cabe aclarar que, en este trabajo, no podré ofrecer más que una breve síntesis del riguroso recorrido conceptual desarrollado por Descartes (1951 [1637]) en su *Discurso del Método*, especialmente en lo que respecta a la relación entre *res cogitans* (sustancia pensante) y *res extensa* (sustancia extensa). A modo resumido, el pensamiento cartesiano es racionalista, lo cual implica atribuir a la razón una primacía respecto a la *res extensa*. Algunas enseñanzas posibilitan reflexionar críticamente acerca de cómo, en general, la modernidad cartesiana persistió más allá del tiempo-espacio original en que surgió –siglo XVII– y pudo convertirse en una fuente perenne de coordenadas reflexivas que graba en lxs aprendices de Occidente entidades dicotómicas a través de las cuales percibir, específicamente, las

entidades Sujeto y Objeto. Con Descartes, se “separa al sujeto del objeto con una esfera propia para cada uno: la filosofía y la investigación reflexiva por un lado, la ciencia y la investigación objetiva por el otro” (Morin, 1999, p. 9).

Morin expone la vinculación entre Occidente y la dicotomía cartesiana, a la vez que afirma que “la Ontología de Occidente estaba fundada sobre entidades cerradas, como ser la sustancia, la identidad, la causalidad (lineal), el sujeto, el objeto” (2007, p. 82). Con la modernidad, el pensamiento cartesiano-racional concibe al mundo y a la realidad como objetos independientes de quien conoce y observa (Rehaag Tobey y Vargas-Madrazo, 2012). Desde el pensamiento cartesiano, la mente y el cuerpo son pensados como entidades separadas en el proceso de conocer, dándose el acto de este último como actividad exclusiva de la razón, de manera descorporeizada, despojada de todo componente afectivo y subjetivo.

De este modo, para el pensamiento cartesiano, se concibe al conocimiento como un acto racional, mecánico y lógico, efectuado por una mente abstracta, la cual es operada de manera independiente a la totalidad del cuerpo. En esta sintonía, para Rehaag Tobey y Vargas-Madrazo (2012), el conocimiento científico se ha desarrollado desde el siglo XVI de una manera fragmentaria, provocando una creciente especialización disciplinaria, lo cual compartimenta y parcela los conocimientos generados desde las distintas áreas de especialización, por lo que se crea de esta manera un conocimiento que avanza a partir de fragmentar, separar, observar, analizar, abstraer y controlar.

Ciertamente, con la modernidad, se empezó a creer que la realidad puede ser conocida y manipulada a través del uso de la razón, lo que no constituye del todo una falacia. Se trató de una racionalidad en cuanto ideal que afirma la supremacía del saber científico sobre cualquier otro tipo de conocimiento (Galante, Rossi, Goltzman y Pawlowicz, 2009).

Además, la ciencia moderna se estableció sobre la base del ideal analítico desde el cual se sostiene el supuesto de que, para conocer una cierta entidad, se vuelve necesario separarla en partes y luego proceder a analizarla, con el último objetivo de reintegrarlas al final de ese proceso. Pero en la ciencia moderna, en general, ese momento final de integración del saber nunca tuvo lugar (Sotolongo Codina y Delgado Díaz, 2006), sino que se procedió cada vez más a una

hiperespecialización en áreas compartimentadas, constituyéndose un saber-poder disciplinario que obstaculiza el diálogo entre disciplinas, a la vez que se dan entre lxs especialistas relaciones de dominación, donde estxs detentan el poder-saber sobre un área de la realidad (Galante, Rossi, Goltzman y Pawlowicz, 2009). Es importante remarcar entonces que, desde el eje tecnocrático, la perspectiva cartesiana penetró en la salud pública tradicional, "reduciendo la realidad al sólo plano de los fenómenos; asumiendo las propiedades de las partes (individuos) como base del comportamiento del todo; y otorgando […] prioridad interpretativa a los atributos individuales (la parte) sobre el todo" (Breilh, 2013, p. 15).

Así es como el pensamiento cartesiano se halla anclado en el mundo académico moderno, donde opera desde el reduccionismo y subestima las implicaciones emocionales y corporales-cognoscitivas. En consecuencia, se propende a la creación de un conocimiento separado de la experiencia.

En el sentido opuesto a las inclinaciones que se desprenden de la matriz cognitiva cartesiana, podría decirse que las prácticas de educación popular de la Red Trashumante, insertas en el eje crítico, subvierten el canon académico dominante y proponen, mediante diversas dinámicas grupales, procesos donde el conocer se logra con, desde y a través del cuerpo, en pos de una perspectiva integral e integradora del ser y del mundo, a partir de experiencias sensibles junto a otrxs. Se trata de una estimulación holística constante, donde el conocimiento y el aprendizaje no están anclados de manera dominante en la razón, sino que, a través de diversos ejercicios, se provocan la imaginación, la creatividad, las expresiones artísticas y lúdicas, la interacción verbal y no verbal y las prácticas afectivas, entendiendo al conocimiento en cuanto emergente entre el cuerpo pensante y una multitud de otras capacidades y agencias que lo constituyen y lo atraviesan. La Red Trashumante practica rasgos contrahegemónicos tanto por ejercitar la construcción colectiva del conocimiento desde la horizontalidad, como también por promover mediante relaciones dialógicas la *curiosidad aperturante*, la actitud desafiante, el cuestionamiento, el disenso –a partir de interpelación y problematización constantes–, el afecto y la imaginación política en lxs participantes de los procesos de educación popular. Todas esas dimensiones mencionadas que la Red Trashumante pone en juego

mediante diversos tipos de dinámicas grupales y que parten de una concepción integral del sujeto y por ello abarcan la totalidad del cuerpo sin una separación cartesiana buscan abrir y profundizar las posibilidades de la experiencia pedagógica.

A su vez, el paradigma de Auguste Comte también ha tenido una influencia considerable en la conformación del eje tecnocrático, tanto en salud como en educación. El positivismo de Comte (1984 [1844]) considera que solo puede ser conocido aquello que se aborde con el método de las ciencias naturales: por ello, se aplica el método de estas para poder explicar y procurar predecir los fenómenos sociales. Para Comte (1984), son necesarios los hechos y la observación de estos para un conocimiento verdadero, a la vez que no solo refiere a un modo particular de comprender el saber, sino que prescribe los principios y el método para asentar las bases de legitimidad de un conocimiento científico universal y exclusivamente válido. El positivismo es el que sostiene el conocimiento como reflejo puro de la realidad, concepción hegemónica del pensamiento científico occidental.

Según Alicia Stolkiner (1987), el positivismo es hijo del nuevo orden social que adquirió su expresión económico-productiva en el capitalismo y la Revolución Industrial y su forma política en la Revolución francesa. Para esta autora, históricamente existió una honda vinculación entre los principios positivistas y los sueños de la modernidad, ya que ambos compartían una multiplicidad de anhelos, fundamentalmente la convicción en el progreso, "la esperanza en el bienestar deviniendo del desarrollo lineal de la ciencia y la técnica, […] el mito del dominio del hombre sobre la naturaleza, el logro de una sociedad racional por evolución 'natural'" (Stolkiner, 1987, p. 194). Con una fuerte tendencia a naturalizar lo social, la ciencia positivista se constituyó al instaurar como norma la regularidad observable de los fenómenos, con la particularidad de que la normalidad, lo que se repite con mayor frecuencia, termina amalgamándose con una connotación ética, donde lo que aparece como normal será lo bueno, siendo aceptable el cambio únicamente dentro de los límites que la dinámica social dominante impone.

Uno de los ejes transversales que es posible encontrar en la educación formal tecnocrática –educación bancaria– y en el pensamiento médico dominante es el positivismo. Este último opera

como un organizador y clasificador de la experiencia, interviniendo de gran manera en la estructuración de conocimientos. Como he abordado en capítulos anteriores, tanto la educación bancaria como la salud pública tecnocrática insisten con el pensamiento lineal, que es una consecuencia más del positivismo, donde la educación es reducida a lo medible y a los procesos lineales de enseñanza-aprendizaje (causa-efecto), con el imperativo de lograr la cientificidad.

En cambio, en los procesos de educación popular de la Red Trashumante, se pone en juego el pensamiento en espiral, ya que en cada círculo retruenan ejes, reflexiones y aprendizajes colectivos de otras rondas y de diversos encuentros de educación popular, que funcionan como una gran caja de resonancia desde la cual cada participante tiene la posibilidad de apropiarse activamente del conocimiento a partir de cómo este está estructurado. En algún sentido, los círculos de educación popular no tienen fin, porque siempre se dialoga con saberes múltiples y ancestrales, rondas pasadas y presentes desde donde se arrojan perspectivas hacia el futuro, y en este último se retomarán experiencias anteriores a partir de la activación de la memoria colectiva, y así sucesivamente.

Además, otro de los principios que actúan tanto en salud pública tecnocrática como en educación bancaria consiste en una idea de normalidad donde esta última opera como medida y requisito de adaptación de lxs estudiantes a la escuela y a la realidad dominante, a la vez que fija el modelo para definir la anormalidad de lxs otrxs. Así, la confluencia en los modelos hegemónicos de salud y educación se da, también, a partir de una idea de desviación de la norma, que introduce la problemática del *fracasoescolar* y la imposición de procesos de medicalización y psicologización de las niñeces y adolescencias en las aulas (Stolkiner, 1987).

En este sentido, la pedagogía positivista se basa en la homogeneización de toda diferencia, buscando ordenar a lxs estudiantes en grupos de la misma edad y, si fuera posible, con las mismas capacidades, creando distintas formas especiales de educación en las cuales se coloca en grupos a quienes no sean homogeneizables con el conjunto, discriminando a aquellxs que no se adapten al programa, de modo de forzar un acomodo de la realidad a cierta visión de las cosas (Stolkiner, 1987). También, la pedagogía positivista en las escuelas se ciñe al ideario liberal, con el supuesto de que el

fracaso o el éxito futuros dependen de factores individuales y son responsabilidad personal.

En un sentido opuesto, para la Trashumante los aprendizajes están dados por procesos colectivos, a la vez que tienden a la mayor heterogeneidad posible, ya que, como indiqué en el capítulo 3, sus integrantes provienen de diversas zonas geográficas, de distintas clases sociales y razas, y tienen diferentes edades, reafirmando la perspectiva acerca de que "una verdadera democracia no debe apuntar a lo homogéneo" (Iglesias, 2003, p. 60). Al mismo tiempo, este colectivo no solo aloja la desviación de la norma, sino que también la practica, ya que esta última opera dentro de los límites capitalistas de un molde único de pensamiento, que es cuestionado por la red.

Esto último cobra sentido y se justifica ampliamente desde la perspectiva de Breilh (2015), quien, en última instancia, vincula modernidad, ciencia, positivismo, eurocentrismo y capitalismo, desde una visión según la cual el positivismo y el funcionalismo facilitaron asimilar la ciencia en cuanto instrumento para manipular la naturaleza y las relaciones sociales, de cara a la obtención de ventajas en el sistema productivo y en la producción de ordenamiento social, siempre sobre la base del predominio de un único modo de mirar el universo.

Según este autor, la cultura de todos los pueblos blanco-mestizos de América surgió signada por la concepción de la modernidad europea, y, bajo la influencia del pensamiento positivista, primó un modelo lógico individualista que, articulado a la visión eurocéntrica, resultó un caldo de cultivo para el desarrollo unicultural y se estableció como obstáculo para la pluriculturalidad. Fue de este modo como la ciencia positiva se terminó desarrollando preponderantemente desde una plataforma cultural masculina y europea, desde una visión individual de la relación sujeto-objeto. De acuerdo a la idea del autor, bajo la justificación de alcanzar una supuesta objetividad, el sujeto fue separado del objeto y el trabajo científico resultó divorciado del pueblo.

En sentido contrario, las experiencias de educación popular de la Red Trashumante se constituyen como *otra* forma de saber, ya que, a través de sus dinámicas grupales, procuran distanciarse de las lógicas eurocéntricas e individualistas. Además, buscan que el conocimiento no esté separado del pueblo, destinando para ello su trabajo junto a

las clases populares, donde los saberes académicos y los populares se mezclan, y con sus prácticas se posicionan como no funcionales a la reproducción capitalista.

En otro orden de ideas, es posible señalar algunos elementos que expone Giroux (2003) para complementar la idea en este trabajo acerca del eje tecnocrático y la visión positivista que se replica desde él. Giroux (2003) expone que el supuesto fundamental del que se sirve la cultura del positivismo es la noción de objetividad, para racionalizar su posición sobre la teoría y el conocimiento, y, a la vez, que dicha objetividad consiste en el apartamiento de los valores tanto del conocimiento como de la indagación metodológica. Es así como, sin enunciar palabra respecto a su propia ideología, la racionalidad positivista no ofrece ideas conceptuales que nos expliquen cómo la opresión puede disfrazarse en el lenguaje y las experiencias de la vida cotidiana (Giroux, 2003).

En este sentido, es interesante el planteo de María Teresa Sirvent (2001), para quien la lucha de clases se pone en juego en cómo pensamos la realidad, en la manera como nominamos a los fenómenos de nuestra vida cotidiana a través del lenguaje. Siguiendo a Gramsci, Sirvent (2001) plantea que la fuerza de la dominación es tal ya que ha tenido su éxito en naturalizar los valores de la clase dominante de manera que su superioridad sea considerada como obvia, a la vez que se vuelve un componente del sentido común. Acorde a Gramsci, esta autora postula que la versión oficial del mundo de las élites pasaba a constituir el sentido común de los sectores oprimidos.

La lucha de las clases sociales también se pone en juego en el campo de la cultura cotidiana, comprendiendo a esta última como un campo de batalla entre diferentes significados y a veces contradictorios respecto al mismo fenómeno (Sirvent, 2003). Para la misma autora, se trata de la lucha por la apropiación de la llave del código, ya que la dominación es expresada en el campo del pensamiento fundamentalmente por medio de significados, categorías, conceptos, palabras que utilizamos para describir e interpretar la realidad y que propenden a desmovilizarnos apoyando nuestra apatía e inmovilismo y no nuestra movilización y acción.

En esta sintonía, la Red Trashumante busca participar en *la lucha por la apropiación de la llave del código*, ya que, mediante sus círculos y dinámicas, disputa el sentido de prácticas, formas de relacionarnos,

perspectivas y categorías al sistema capitalista, en general, y a la educación bancaria, en particular. Por ejemplo,

> el concepto de revolución fue ampliamente bastardeado y usado por el modelo capitalista, por los poderosos. Y en realidad, casi todos nuestros conceptos han sido tomados por ellos, pero les sacan el conflicto, es decir, les sacan la fuerza que tienen para nosotros. Usan los conceptos de red, revolución y trabajan en ronda, pero con otro sentido distinto. Por eso es tan importante conocer y hacer nuestros los conceptos que nos sirven para la lucha cotidiana. Nos parece importante volver a colocar en el horizonte el concepto de revolución (Cuaderno de educación popular n.º 0 – Universidad Trashumante, s.d.).

Reanudando la temática que venía desarrollando, Giroux (2003) refiere a la cultura positivista en general, relacionando capitalismo, visión positivista de la ciencia y progreso, en tensión y con cambios en la significación social respecto a este último. Más puntualmente, Giroux expresa que, así como en los siglos XVIII y XIX el progreso era asociado en Estados Unidos al desarrollo del autoperfeccionamiento moral y la autodisciplina en el interés de producir una sociedad mejor, "en el siglo XX se lo despojó de su preocupación por mejorar la condición humana para aplicarlo únicamente al ámbito del crecimiento material y técnico" (2003, p. 29). Y, a su vez, este autor manifiesta que lo que anteriormente era considerado humanamente posible, una cuestión que aplicaba fines y valores humanos, queda ahora reducido al problema de lo técnicamente posible. Finalmente, según esta noción de progreso, en la subyacente racionalidad tecnocrática se apuntala el *statu quo*.

Retomando la dimensión del eje crítico, desde este se torna fundamental reconocer que el reflejo inductivo de la percepción, directo y puro, no existe, así como tampoco debería afirmarse que las operaciones deductivas *a priori* sean apenas pobres abstracciones. Esto se debe a que el sujeto solo puede serlo en relación con lo que conoce; por tal, lleva siempre el sello del objeto, mientras que las características de este último contienen siempre elementos subjetivos, ya que las experiencias perceptivas no están única y directamente determinadas por los estímulos y las imágenes de la naturaleza, sino que dependen de la cultura, de las estructuras simbólicas por cuya intermediación percibimos la realidad (Breilh, 2015). Es así como es posible afirmar que no existe conocimiento en cuanto simple reflejo,

ni conocimiento como construcción puramente subjetiva.

Además, el positivismo tanto en la educación formal tecnocrática como en el pensamiento médico dominante fragmenta y compartimenta la experiencia. En cambio, desde el eje crítico, se trata no solo de reconocer la aún vigente fuerza dominante del positivismo en el pensamiento dominante en general, en la educación y en la salud tecnocráticas, sino también de realizar aportes posibles en cuanto propuesta para recuperar o fortalecer un enfoque integrador del ser humano. Para esto será fundamental el trabajo inter/transdisciplinario, ya que la fragmentación en disciplinas aisladas responde a una visión y una organización positivistas del conocimiento (Elichiry, 2009).

Para Elichiry (2009), es posible constatar no solo en nuestro país, sino también en América Latina en general, que la formación educativa –llamada por Freire "educación bancaria"– en todos los niveles de la enseñanza es disciplinaria, a la vez que esta orientación se condensa más aún en el nivel universitario, lo cual se condice con la concepción positivista de áreas del conocimiento. En este sentido, los planes de estudio y los diseños curriculares posibilitan observar un parcelamiento del saber en disciplinas aisladas como compartimentos estancos. Según la autora, esta concepción disciplinaria de la educación conlleva la fragmentación del conocimiento en áreas, obstaculizando de este modo la comprensión de la totalidad, la pluralidad y la complejidad de las diferentes dimensiones de la realidad. Esta concepción curricular, que lleva implícita la separación entre los saberes y la realidad social y política, también presenta un paralelismo en salud, ya que, como indicaba en el capítulo anterior, el sufrimiento y las dolencias del paciente se analizan aisladas de las dimensiones antes mencionadas, al margen de su propia voz e historia singular.

Asimismo, bajo la lógica del capital, una de las consecuencias de la cosificación es la separación de los diferentes campos de lucha. De este modo, uno de los sentidos de la concientización, que se practica en los espacios de educación popular, debe apuntar a una ruptura de tal aislamiento y a la superación del divorcio entre la práctica y la teoría. Ello para restaurar una nueva totalidad, donde no solo se superen las formas de explotación y dominación, sino también los modos de separación y compartimentación, dirigiendo al

conocimiento de la totalidad, la objetividad y la subjetividad las dimensiones tanto colectivas como personales (Rebellato, 2009).

Acorde al capitalismo, cada vez más se asiste a una especialización compartimentada y a un modelo profesionalista, con una fuerte separación entre "*el mundo de los expertos y el mundo de la vida*", donde priman la eficacia técnica y las visiones fragmentarias, que destierran de la racionalidad y la acción todo significado liberador (Rebellato, 2009, p. 95, el destacado le pertenece al autor). En este sentido, la cultura de la fragmentación procura abarcar también la esfera de la vida política, al convertirla de territorio de lxs ciudadanxs en territorio de lxs expertxs. De este modo, la participación popular queda limitada a la legitimación o adhesión de las políticas elaboradas por técnicxs.

En cuanto a la Trashumante, muchxs de sus integrantes son formadxs por diferentes universidades, y en rondas practican saberes múltiples, académicos y populares, aunque no tamizados por las lógicas de saberes académicos dominantes. A partir de diversas actividades, ellxs buscan una integración del conocimiento en los procesos de sistematización de este a partir del forjamiento de relaciones de reciprocidad, lo que favorece la creación de una red de transaberes, y de manera dialéctica ensayan la articulación entre práctica, teoría y reflexión.

La participación para esta organización es abierta y horizontal, donde no hay expertxs en educación popular. Se menciona el término "transaberes" como forma de enfatizar la necesidad de reincorporar los conocimientos tanto disciplinares como no disciplinares de manera transversal. Así, desde un eje crítico, es posible proponer a las prácticas de educación popular en cuanto propiciatorias de una visión integral del ser humano y del mundo, ya que se disponen, se lanzan y se recogen perspectivas y categorías para coproducir los saberes de todxs lxs participantes y se los socializa en rondas constantemente. Es decir, no se fragmentan los saberes, sino que se los incluye, de modo de conformar una matriz crítica desde la cual ejercitar la lectura dinámica de la realidad, un movimiento de reflexión-acción-reflexión para la transformación. Para la educación popular, el ser humano es un ser complejo, que necesita insumos incluso de la educación formal.

Desde un eje crítico, es posible sostener que, según Giroux (2003), el positivismo se expresa en un lenguaje técnico y en apariencia libre

de valores, en el que se concibe como conocimiento solo aquel que puede ser mensurable y contable, y válido en cuanto impersonal. Una de las debilidades de la cultura del positivismo en educación consiste en la negación de los vínculos existentes entre la producción del conocimiento y el control social. También, el congelamiento de la realidad y la fragmentación del sujeto y del saber, propios del positivismo, son necesarios para la reproducción de la hegemonía (Breilh, 2015). En general, según este enfoque, el saber es objetivo y está allá afuera: se lo considera independientemente del tiempo y el lugar, lo que lo convierte en una práctica ahistórica y universalizada.

En cambio, desde el eje crítico, es posible comprender al conocimiento como una construcción social ligada a la intencionalidad y la conducta humanas. Giroux (2003) expresa que, si deseamos que esa visión se traduzca en un principio pedagógico significativo, habrá que ligar el concepto de "conocimiento" como construcción social a la noción de poder y, a la vez, reconocer que el saber del aula puede usarse en provecho de la dominación o bien en beneficio de la emancipación. De este modo, acorde a este autor, formas alternativas de pedagogía, como las elaboradas por Freire, no solo remarcan las dimensiones interpretativas del conocer, sino que también ponen de relieve la idea de que cualquier noción progresista del aprendizaje debe estar acompañada por relaciones pedagógicas signadas por el diálogo, la comunicación y el cuestionamiento.

Respecto a la Trashumante, su configuración con base en círculos permanentes de exposición y discusión son una puesta en juego del diálogo y la comunicación constantes. Acerca del cuestionamiento, también se trata de un ejercicio muy presente en la red, no solo a partir de dinámicas que esta propicia para problematizar lo que inicialmente se presenta como lo dado en la realidad, sino incluso para poner en cuestión sus propias prácticas.

En el cuadro 1 elaborado en este capítulo, incorporé al funcionalismo en el eje tecnocrático, siendo importante señalar que lxs funcionalistas suponen a la sociedad en cuanto un todo *equilibrado* y *armónico*, cuyas partes comparten los requisitos funcionales que son traducidos en una necesidad de *adaptación*, supervivencia y estabilidad normativa. Así se desprende la idea subsidiaria de la salud como equilibrio, adaptación y armonía. También con relación al funcionalismo, conviene agregar que cada una de las partes cumple

una función social determinada y necesaria para el funcionamiento apropiado del sistema social.

En este sentido, para Gómez-Arias (2018), el funcionalismo emerge de la convergencia entre el positivismo y el utilitarismo, que comprende a la sociedad humana como una organización claramente equilibrada, ordenada y digna de respaldo, regida por leyes comunes que convienen a la mayoría. Acorde a esta idea, la sociedad se encontraría constituida por partes que deben funcionar articuladamente para mantener el conjunto, en el cual el mal funcionamiento de una de las partes amenaza a la sociedad en su totalidad y le exige efectuar controles y ajustes, ya que el orden social vigente obliga a que lxs sujetos funcionen para conservarlo.

Desde un eje tecnocrático, se le asigna a la educación formal la función de reproducir un conjunto de valores, códigos culturales, conocimientos y creencias que aseguren la conservación y continuidad de la cultura, con el propósito de transformar al ser humano, naturalmente asocial, en un sujeto social y moral que cumpla una función útil en la sociedad (Enríquez, 2007). Es posible observar que el funcionalismo guarda una acentuada preocupación por el problema de la adaptación. Además, el funcionalismo enmascara al conflicto y encubre la desigualdad social, al valerse de las funciones de adaptación e integración ejercidas por las instituciones en general y, especialmente, por las instituciones educativas. En este sentido, desde un eje crítico, la educación popular transgrede la comprensión tecnocrática de la educación bancaria, ya que propicia la reflexión crítica sobre el sistema capitalista y las relaciones desiguales que *nos* atraviesan, frente a lo cual será posible transitar, para los grupos y lxs sujetos, un proceso conflictivo, pues implica revisar críticamente valores y creencias que *nos* constituyen.

En cuanto a salud, si, tal como plantea el funcionalismo, la sociedad es un todo armónico y equilibrado, sería coherente con esta mirada la comprensión de los padecimientos y la enfermedad como la irrupción del desequilibrio y la desadaptación. El funcionalismo opera en la creencia de que algunos sufrimientos y dolencias configuran una amenaza seria para la cohesión y supervivencia de la sociedad, ya que ellas alteran su funcionamiento armónico. Desde esta perspectiva, las personas heridas o afectadas por diversas enfermedades no solamente dejan de cumplir con sus responsabilidades ante el resto del grupo,

sino que además interfieren con las actividades cotidianas de lxs demás, pues imponen cargas adicionales a lxs cuidadorxs. De acuerdo a estas coordenadas, las personas afectadas por dolencias que interfieren con un comportamiento normal del grupo se transforman en sujetos desviadxs del orden social habitual, que alteran el bienestar colectivo.

De este modo, la salud pública tecnocrática se apoya tanto en el método positivista para explicar el riesgo, como en el funcionalismo para intentar comprender la realidad social. De acuerdo con Gómez-Arias (2018), el funcionalismo en el campo de la salud se fortalece con la expansión del modelo neoliberal: deposita la responsabilidad del padecimiento o la enfermedad al individuo, y desliga de responsabilidad a la sociedad.

Además, para este autor, una perspectiva funcionalista está dada por la comprensión de los hechos como fenómenos ocasionados en un orden social óptimo y al cual lxs sujetos deben adaptarse. Así, una persona es considerada sana si funciona bien y se adapta a la norma, si no altera el orden, y ya no lo es cuando deja de producir. En este sentido, sabiéndolo o no, la Red Trashumante perturba los cánones funcionalistas, ya que, mediante experiencias rebeldes, como indicaba en el capítulo anterior, pone en cuestión perspectivas, categorías y prácticas funcionales al sistema.

Perspectivas tecnocráticas y prácticas alternativas en salud y educación

Las perspectivas alternativas al modelo tecnocrático han surgido en distintos países. En América Latina, los primeros planteamientos críticos emergieron en las décadas de 1960 y 1970 con los trabajos de Fals Borda, Freire, y Pichon-Rivière, entre otros, sustentándose en el marxismo, en la nueva sociología de la educación y la psicología social. Desde estas concepciones, se trata de romper con la visión conservadora del modelo tecnocrático mediante la acción transformadora, la reflexión y la crítica para el logro de una sociedad más justa. Consecuente con esta percepción, se plasma en la educación formal la corriente de las pedagogías críticas (Giroux; McLaren), desde las cuales se procuran promover las transformaciones de las relaciones de poder en la escuela y en el aula para tender a la democratización

de los vínculos en la sociedad.

Desde estos enfoques, se entiende a la sociedad en cuanto espacio en el cual existen sectores sociales con intereses antagónicos (burguesía-proletariado, opresor-oprimido, según las definiciones de cada autor) (Enríquez, 2007). Desde un enfoque crítico, estas perspectivas consideran que la escuela se halla inscripta en un contexto social e histórico determinado, en la que la educación no realiza una acción neutral destinada a un conjunto humano con intereses comunes, como pretende la visión hegemónica, sino que es una acción comprometida con algunos de los sectores enfrentados de la sociedad.

Las pedagogías críticas plantean a las instituciones educativas como espacios que sirven no solo para reproducir los intereses y las ideologías de la clase dominante, sino también para reflexionar críticamente y desplegar acciones contrahegemónicas. Según estas coordenadas, la escuela debería proveer las herramientas político-pedagógicas para que los sectores populares se emancipen de las estructuras sociales injustas o, a lo sumo, dejen de ser funcionales a los intereses de la clase dominante (Enríquez, 2007).

Desde el eje tecnocrático, la realidad pedagógica estaría constituida por leyes naturales que pueden ser manipuladas e identificadas como objetos del mundo externo. Se trata, para tal racionalidad, de elaborar teorías que describan objetivamente el fenómeno, que expliquen el comportamiento de la realidad, y que predigan determinados hechos, considerando que habría un único modo de dar cuenta de la realidad (Enríquez, 2007).

En un sentido contrario, desde el eje crítico, se busca conocer la complejidad cambiante y dinámica de la realidad para transformarla, donde se trata de producir, promover y distribuir las mallas desde las cuales captar las construcciones históricas constituidas por elementos objetivos y subjetivos, revalorizando la subjetividad sin negar la importancia de los aspectos objetivos en el proceso de construcción del conocimiento.

En esta sintonía, a través de los encuentros de educación popular, la Red Trashumante busca poner en juego constantemente la dimensión subjetiva –como la interacción entre las historias colectivas y singulares, el cuerpo, el afecto y la imaginación– en los procesos de conocer, ya que para esta el conocimiento no es concebido como mero

acto intelectual ni puramente objetivo, sino que es producto de una práctica integral.

Resulta interesante resaltar que, desde el eje tecnocrático, los contenidos de algunos programas pedagógicos eluden el conflicto, apoyándose más bien en la visión consensual de la historia, en la cual no hay espacio para el disenso intelectual, moral y político (Giroux, 2003). En este sentido, desde un eje crítico, para el educador Orlando "Nano" Balbo (2017), la vida es conflicto, y la educación debería ser una educación del conflicto. Él sugiere, por ejemplo, que en las escuelas se enseñen los conflictos que se dieron en la historia y que se enuncie y se discuta acerca de qué proyectos de sociedad se disputaban, qué intereses estaban en juego, y no solo fechas, acontecimientos, batallas y próceres. Según este autor, los conflictos tanto sociales como personales son los que motorizan la historia y nos permiten crecer. Acorde a esta perspectiva, al decir de Balbo, la salud es una situación de conflicto bajo control y esto habría que aplicarlo para todo, también para la escuela. Así, pues, la educación sería una situación de conflicto bajo control; sin conflictos, no hay aprendizaje.

De esta manera, es posible percibir y recuperar la noción de salud en cuanto conflicto, tensión, y no como algo estático –como un estado– tal como lo había planteado la Organización Mundial de la Salud décadas atrás, como comenté en el capítulo anterior. Fue Floreal Ferrara uno de los que criticó la definición de este concepto según dicha organización, por sus implicancias adaptacionistas y la idea subsidiaria de que la salud estaría asociada al equilibrio (Lodieu, Longo, Nabergoi y Sopransi, 2012). Para Ferrara, no se alcanza el bienestar adaptándose a la sociedad que se nos ha impuesto ni esquivando los conflictos de la vida, sino que la salud es vinculada a la capacidad individual y social de transformar las condiciones que limitan la vida (Lodieu, Longo, Nabergoi y Sopransi, 2012). De este modo, hallamos otro elemento común entre la salud pública tecnocrática y la educación bancaria, como mencioné en el capítulo 2, y es el de la adaptación a la realidad, lo que se opone a la transformación.

Además, para Ferrara (2010), la salud es la lucha por resolver un conflicto. Es importante recuperar la idea de la salud como un conflicto y a la vez en relación con las condiciones que limitan la vida, ya que esas expresiones propician tanto resituar el carácter procesual

y tensional de la salud (conflicto), como la repolitización de los procesos de salud-sufrimiento-enfermedad-cuidado y habilitan referirse a las condiciones de opresión que claramente limitan la vida, que son combatidas a través de las prácticas de educación popular de la Red Trashumante. Esta pretende propiciar la cogeneración de espacios de encuentro en que se discutan de manera crítica el carácter destructivo del sistema capitalista y sus distintas formas de opresión, como uno de los elementos clave en la construcción colectiva de la concientización.

Por otro lado, algunas experiencias de educación popular de la Red Trashumante dan cuenta de que el capitalismo es el que fragmenta los conocimientos, ya que, como indicaba anteriormente, "la fragmentación atañe al poder: dividir para tener poder" (*Espacio de Formación*, Orlando "Nano" Balbo, diario de campo, abril de 2015). Para Balbo, específicamente la escuela tradicional –*educación bancaria*– es la que fragmenta al conocimiento acumulado y lo acopia en disciplinas, lo que impide que nos apropiemos de la totalidad (*Espacio de Formación*, diario de campo, abril de 2015).

En este sentido, la Red Trashumante, a partir de sus diversas prácticas, apunta a que se pueda coconstruir un prisma capaz de capturar la realidad y lxs sujetos en cuanto totalidad, lo que depende de la constante promoción de ejercicios dinámicos e integrales además de procesos reflexivos colectivos, en pos de la descompartimentalización del saber y la realidad. Además, para Balbo, la educación popular "pone en acción las relaciones de poder que se dan en el campo del saber, y también pone en ejercicio el saber en el campo del poder, eso es la dialéctica" (*Espacio de Formación*, diario de campo, abril de 2015).

El eje tecnocrático implica, según sostiene Breilh desde un pensamiento gramsciano,

> en última instancia una concentración de poder para dominar, y el dominar no es sólo cuestión de despojar a los/as subordinado/as de los bienes y riqueza, sino que para sustentarse requiere siempre ser un proceso de hegemonía y aceptación del dominio (2015, p. 219).

Tal como sostiene este autor, la hegemonía requerida por el orden social dominante también es construida y reproducida en la salud, y se

forjan ilusiones que pretenden bloquear la colectivización del alma popular y eliminar sus recursos de organización colectiva. Se trata de impedir que lxs integrantes de las culturas populares se reconozcan como parte de una clase dominada, a la cual se le crean tanto barreras materiales como obstáculos epistemológicos para que no arriben a conclusiones emancipadoras.

En este sentido, Breilh (2015) sostiene que solo cuando el pensamiento crítico se hace pueblo, es decir, cuando existe un acercamiento de las dos orillas de la corriente dialéctica, la de lxs académicxs y la de organizaciones sociales, se puede construir una contrahegemonía. De este modo, a partir de todo lo desarrollado hasta aquí, resulta sugestivo pensar las experiencias de la Red Trashumante como una posibilidad de aproximación de las dos orillas, ya que, a través de diversos procesos, vincula organizaciones, comunidades y sujetos que practican saberes múltiples de manera emancipatoria.

El eje crítico se construye en cuanto visión contrahegemónica que procura transformar las bases mismas de la vida social estructuralmente propicia al desarrollo de la salud colectiva. Desde dicho eje, y para la salud colectiva, se torna de vital importancia recuperar los saberes de una ciencia que constituya un prisma que sea capaz de capturar la vivencia y la historia de lxs sujetos, y no solo la enfermedad como algo estático, biológico e individual, sino como proceso dialéctico y producto sociohistórico y colectivo. En este sentido, el acto epidemiológico no puede agotarse en la identificación de variables, en la observación de fenómenos empíricos o en la enumeración de factores de riesgo que, acorde a la teoría del riesgo, fundamental en la epidemiología hegemónica, organiza la realidad de salud escindiendo la totalidad, mientras que define causas y efectos desde una lógica conjuntiva lineal, reificados y reducidos a probabilidades (Zaldúa y Bottinelli, 2010).

El andamiaje positivista en salud pública tecnocrática conlleva una concepción fragmentada y estática de la realidad, reduciendo a esta última solo al plano empírico, es decir que, bajo esa óptica, se percibe al mundo dividido en fragmentos de la realidad, que la investigación de esa corriente convierte en variables, donde luego a esos fragmentos se los considerará conectados por relaciones externas que cualquier modelo asociativo podrá estudiar para establecer las conjunciones constantes. Y, finalmente, acorde a esos parámetros, se

aprecia que la salud pública podrá actuar sobre cada uno de dichos fragmentos de manera aislada para transformarlos por medio de acciones funcionales que no precisan alterar el sistema global en su conjunto. También, la perspectiva hegemónica en la salud pública tecnocrática replica una forma de pensar epidemiológica en el que en general se encuentran ausentes las conexiones profundas de la totalidad y se apartan las condiciones estructurales de inequidad y dominación social.

De esta manera, Breilh (2015) se interroga si acaso será que, en salud pública tradicional –eje tecnocrático–, se ha estado construyendo una epidemiología sin memoria y sin sueños. "Sin memoria para recoger la experiencia acumulada por la lucha social contra el poder, por la vida y la salud; y sin sueños por una sociedad verdaderamente libre y emancipada", buscando solo cambios cosméticos, pues dejan intocada la estructura insalubre (Breilh, 2015, p. 35). En esta sintonía, las experiencias de educación popular de la Red Trashumante comparten con la salud colectiva el horizonte de emancipación y utopía, la lucha y los sueños, como señalaba en el capítulo anterior.

Desde la salud colectiva, se trata de reconocer las dinámicas de la estructura social, la inequidad y las lógicas de explotación (a modo de ejemplo), y de no convertir en "riesgos" o "eventualidades" lo que en realidad son procesos destructivos de carácter permanente. Además, acorde a este campo de saber, se percibe la realidad en cuanto portadora de una historia, que rebasa lo empírico observable.

Desde la salud colectiva, se trata de reconocer la necesidad de incorporar al paradigma contrahegemónico de forma más rigurosa la complejidad de la realidad, y las relaciones de producción-propiedad y poder en cuanto condiciones objetivas de la materialidad social que determina la salud. Además, para que la salud colectiva no termine convertida en una nueva herramienta funcionalista, y para que la acción tienda a transformar la estructura de la sociedad, uno de los requisitos fundamentales es el fortalecimiento de la organización popular, un principio que la Red Trashumante ejercita constantemente al vincular comunidades, organizaciones y sujetos a través de talleres de educación popular para *lxs de abajo*.

El enfoque relacional y la producción subjetiva del cuidado

Desde un eje crítico, en salud colectiva se trata de recuperar experiencias en las cuales horizontalizar los equipos de salud y democratizar la relación con la gente en los distintos dispositivos de atención, en el sentido de que la gente participe en la elaboración de su propio proyecto terapéutico. “La idea era que la persona que se venía a atender, con su experiencia, *con su conocimiento de vivir*, construiría con nosotros su proyecto terapéutico. Era una ruptura del dominio de un saber único sobre la vida del otro” (Merhy, 2016, s.p., el destacado me pertenece).

Esta manera de percibir la relación médicx-paciente, por un lado, rompe fuertemente con el modelo médico hegemónico (Menéndez, 2005), que solo considera el saber del especialista –al igual que en la educación bancaria–, y, por el otro lado, posibilita la articulación con el pensamiento-acción de Freire, quien tomaba la historia de la gente, es decir, la apreciación de que el vivir produce un cierto saber legítimo y necesario para la construcción colectiva del conocimiento. “En mis relaciones político-pedagógicas con los grupos populares no puedo de ninguna manera dejar de considerar su saber hecho a partir de la experiencia” (Freire, 2015, p. 77). A su vez, en salud colectiva se insiste sobre la importancia de incorporar *esos otros saberes* y no centrarse exclusivamente en la línea académica occidental.

Hay que reconocer, también, que existe una fuerte tensión entre lo colectivo y lo individual en la práctica de cuidado, y lxs trabajadorxs de la salud, con el manejo que tienen del proceso relacional, se pueden “implicar de una manera muy fuerte con la vida del otro, pero también podemos apartarnos y decirle al otro ‘*este es su problema, a mí no me interesa*’” (Merhy, 2016, s.p., el destacado me pertenece). Es en este sentido en que, desde la salud colectiva, se interpela a lxs trabajadorxs de la salud, ya que en sus prácticas se reactualiza una dimensión relacional del acto en salud, en el sentido de que las intervenciones se realizan en una relación con el otrx, y el marco, el tono, los gestos, las palabras, la disposición y la escucha (o no) pueden ser muy diferentes según los modos de intervenir.

Se trata de reconocer que, en la tarea de cuidar, lxs trabajadorxs de salud toman decisiones individuales que determinan la calidad de la atención que brindan, y que, en el encuentro entre el trabajadorx de salud y el usuario, ambos poseen la posibilidad de afectarse el unx al otrx. De este modo, resulta fundamental recuperar la idea de la

dimensión subjetiva de la producción de la salud, o bien la producción subjetiva del cuidado (Merhy y Franco, 2011). Con “subjetividad”, me refiero a aquella que es “social e históricamente construida, y agenciada en base a acontecimientos, encuentros, las múltiples vivencias que un sujeto tiene en su experimentación e interacción social” (Merhy y Franco, 2011, p. 15).

De este modo, es importante situar que la atención y el tratamiento no equivalen al cuidado: no toda persona o institución que trata cuida o produce cuidado, ya que este último atañe a un proceso político-personal intersubjetivo más amplio que se asienta en instancias y cualidades relacionales. La atención es toda instancia procedimental que pone frente a frente a lxs sujetos, donde en salud pública tecnocrática se reproduce de manera jerárquica-vertical. Si lxs trabajadorxs en salud intervienen en lxs sujetos de modo burocratizado, automático y acorde a fórmulas estandarizadas rígidas, donde se producen subjetividades en serie al modo taylorista, es probable que se ponga en juego un sentido restringido de la dimensión del cuidado. Este último refiere a la humanización de la práctica de existir y no solo atender, donde, en última instancia, el cuidado atañe a un despliegue relacional a la vez que a una actitud.

Desde la salud colectiva, se busca llamar la atención acerca de que los cuidados en salud se producen en una relación intersubjetiva, y para ello resulta primordial construir vínculos en los cuales existan empatía, respeto, una mirada abierta, inclusiva, una disposición atenta y una sensibilidad viva para con el semejante, donde se produzca un vínculo de acogimiento, debiendo para esto desmontar la mecanización, la burocratización, la mercantilización, el productivismo, el acartonamiento y las relaciones asimétricas propios de una salud tecnocrática. Se trata de reconocer que lxs trabajadorxs construyen su proceso de trabajo “de acuerdo con un modo singular de significar el mundo e intervenir en él, poniendo un límite a las directrices normativas que intentan encuadrar las prácticas del cuidado en fórmulas rígidamente protocolares” (Merhy y Franco, 2011, p. 9). De este modo, el plano del trabajo en salud es el espacio de manifestación de las singularidades y por ello es múltiple y diverso.

Acorde a estos autores, la idea es visibilizar que cada trabajadorx pone en acción su subjetividad, que produce el cuidado en salud. El trabajo en salud es un trabajo vivo, en el sentido de que, en la

producción de salud, intervienen atributos como la libertad, la creación y la inventiva. A su vez, el trabajo vivo refiere a que se trata de una relación de acogimiento, a la potencialidad de creación de vínculos y a la generación de mayores grados de autonomía en el modo de las personas de andar la vida (Zaldúa y Bottinelli, 2010).

El trabajo en salud es un trabajo siempre relacional, porque se da en relación con otrxs, y *mi* relación con lxs otrxs es la expresión de *mi* relación con el mundo. Se trata de un vínculo fundamental, porque el encuentro entre personas es el encuentro de los mundos, es el encuentro de la coproducción y despliegue de "los posibles" —y no solo de "lo dado", de lo que ya es—, es el encuentro de aperturas, de flujos, de diálogos y de intercambios mucho más allá del capital. El mundo no existe como categoría aislada ni abstracta, sino que se materializa a través de las relaciones intersubjetivas. Así, se trataría de *ensanchar cualitativamente* esa relación, de ampliarla con valores como la libertad, la igualdad y la justicia, de producirla y recrearla como *relación viva*, debiendo *cuidar* a esta última para que no muera bajo la normativización, la burocratización, la automatización, la mercantilización y la rigidez del *sistema capitalista de salud*.

De esta manera, en cuanto a la atención mecánica a usuarixs, puede trazarse un paralelismo con la educación mecánica que refiere Freire (1975) respecto a la educación bancaria: una educación que solo enseña a memorizar y repetir rituales, conceptos y fechas como si fueran cosas, y que reproduce una visión homogeneizante, pues en general enseña de la misma forma a todxs.

Retomando el punto anterior, para desarmar la normativización, la burocratización, la mercantilización, la mecanización y la rigidez del sistema, será necesario no solo apuntar a la transformación social, pues un cambio de carácter estructural y perdurable de los procesos de trabajo requerirá de la producción de una nueva subjetividad del trabajadorx (Merhy y Franco, 2011). Tal como afirman estos autores, este proceso resultará doloroso, difícil y complejo, pues implica romper con las maneras estructuradas de trabajo y producción, donde el trabajadorx se encontrará con el mundo tal como es: caótico y potente en las singularidades que se forman y hallan sinergia para el cuidado en salud. Continuando con la idea de los mismos autores, la transformación en la producción del cuidado está signada por nuevas subjetividades activas, de un modo de trabajar en salud que tiene al

campo relacional como centro, y no la enfermedad, donde se debe abrir el encuentro con lxs usuarixs a espacios de habla, escucha, miradas y signos que tengan sentido para ambxs, usuarix y trabajadorx, y conformen el eje del proceso de trabajo.

Para lograr esto, será necesario al menos desmontar el andamiaje del modelo médico hegemónico (Menéndez, 2005), que efectúa el cuidado ajustado en la lógica de la producción de procedimientos. El modelo médico hegemónico lleva a actuar solo en la dimensión técnica del saber, en donde se reduce el acto en salud a un momento mecánico, operativo, burocrático, más allá de las buenas intenciones. Se puede realizar aquí una equiparación con la dimensión técnica del saber para la *educación bancaria* en la cual opera un puro adiestramiento técnico y mecanicista (Freire, 1975; 2015), como observaba en el capítulo 2.

De este modo, en salud se trata de coconstruir una práctica humanizante, y para ello será fundamental reconocer que el acto en salud se produce en un proceso intersubjetivo en el cual interviene la subjetividad de lxs trabajadorxs de salud y la de lxs usuarixs, participando de manera transversal la dimensión intercultural, las creencias, los valores. Es decir, que se ponen en juego los posicionamientos ideológico-políticos en la producción social de los procesos de salud-sufrimiento-enfermedad-cuidado.

No obstante, además de interpelar a lxs trabajadorxs de la salud, también se vuelve pertinente señalar que el sistema capitalista es el que interviene en la configuración de matrices de ciertas relaciones y subjetividades dominantes, y por ello la lucha debe ser también en el plano de la estructura sociopolítica. Al mismo tiempo, a partir de todo lo trabajado hasta aquí, es posible reconocer la pregnancia de los relatos dominantes en los cuerpos pensantes y comenzar a coproducir y replicar pensamiento crítico a través de los intersticios del sistema. Es decir, que "los trabajos de salud son producto del sistema de relaciones en que están inmersos y al mismo tiempo son también productores de este sistema" (Zaldúa y Bottinelli, 2010, p. 34).

Además, resulta sustancial resaltar que referirse a la dimensión del cuidado posibilita extrapolarla y llevarla a la esfera cotidiana de los colectivos, lxs sujetos y sus relaciones intersubjetivas, sin la necesidad de ceñir la salud al anclaje institucional de atención ni referirse a lxs trabajadorxs de salud. Tal como expresa Menéndez, es

importante “reconocer que las explicaciones y las acciones sobre el proceso salud/enfermedad no solo incluyen al personal de salud, sino también a los grupos sociales, posibilitando la legitimación de una visión no profesionalizada” (2005, p. 10). Así, la dimensión del cuidado es mucho más amplia que la atención y es plausible extenderla a las relaciones interpersonales en las prácticas cotidianas de existir, a cómo *nos* cuidamos y *nos* desprotegemos o dañamos intersubjetivamente en nuestras esferas cotidianas, resituando así la responsabilidad en los vínculos que coconstruimos y sostenemos durante el curso de la vida.

En esta sintonía, las prácticas de educación popular de la Red Trashumante, que, a partir de la construcción de diversos puntos de encuentro entre organizaciones, comunidades y sujetos y de dinámicas grupales, contribuyen al tejido de redes comunitarias, estarían poniendo en juego la dimensión del cuidado de unxs con otrxs, horizontalizando a este, ya que, a través de distintas actividades y momentos, se van tejiendo relaciones horizontales de confianza, solidaridad, abrigo, acogimiento, refugio, afecto y respeto. Son estas también relaciones de cuidado. La dimensión del cuidado podría ser pensada como contraria a la deshumanización a la cual se refería Freire en sus trabajos.

Sin embargo, se trata de ejercitar la dimensión del cuidado de unxs con otrxs, recíprocamente, de manera horizontal, debiendo desnaturalizar y desarmar el mandato patriarcal que asigna el papel del cuidado solo a las mujeres (Zaldúa y Bottinelli, 2010). El buen vivir, cosmovisión a la que he referido en el capítulo anterior, también puede ser traducido como cuidar al otrx (Schavelzon, 2015), y ese otro no consiste solo en un ser humano en condiciones de igualdad, sino también la naturaleza en cuanto un semejante, noción que se opone diametralmente a las lógicas de acumulación por desposesión y extractivismo –sometido a la producción de ganancias– propias del capitalismo.

Los aportes científicos de la salud colectiva posibilitan postular la importancia de construir tramas vinculares para el cuidado de sí y de lxs otrxs, reconocimientos y lazos sociales potenciadores de transformaciones (Zaldúa, 2016). Este campo de conocimiento debe incorporar las prácticas de cuidado, que son todas aquellas que se constituyen en cuanto afirmación de la vida, de participación y de

solidaridad, a través de proyectos de ciudadanía, derechos sociales y democracia (Bertolozzi y De la Torre Ugarte Guanilo, 2012). Para Bertolozzi y De la Torre Ugarte Guanilo (2012), la salud colectiva precisa fundamentalmente de la valorización de lo social, de las subjetividades, de la intersubjetividad, de la alteridad, del cuidado, de relaciones de autonomía y simetría, de la dimensión afectiva –que va mucho más allá de lo técnico–, principios y dimensiones que son ejercitados a través de las prácticas de educación popular de la Red Trashumante, coherentes con una visión de mundo opuesta al capital.

La valorización de la alteridad, de la intersubjetividad, del cuidado, etc., se plasma en las experiencias de educación popular de la Red Trashumante, pues, a través de diversas dinámicas grupales, provocan la sensibilidad, la empatía, el cuidado intersubjetivo y los vínculos como centro, como parte también del reconocimiento implícito de la estructuración polifónica de la identidad. En este sentido, otra hipótesis que se puede proponer consiste en el puente que existiría entre concientización y cuidado para con el otro. Así, a mayor *practicación* de la concientización, mayor es la puesta en juego de la dimensión de cuidado, a través de un mayor registro sobre el otrx.

En general, existe una invisibilización de los procesos de cuidado que se ponen en juego en toda experiencia de vivir y no solo de salud. Tal invisibilización ocurre, en parte, por el alto grado de burocratización de la práctica de existir, donde esta última queda comprendida por lo procedimental y técnico y sujeta a ello, acorde al anclaje institucional que supone una pedagogización sobre los cuerpos pensantes. El cuidar a otrxs atañe a la humanización de la existencia, lo cual no tiene límites en este mundo deshumanizante. En última instancia, el acto de cuidar precisa del desplazamiento del individuo como centro hacia la constitución de una relación en la cual practicar una fuerte preocupación por el otrx. Así, el cuidado debe abrir a nuevas formas de experienciar los vínculos humanos, signadas por la autonomía, la libertad, la empatía, la solidaridad, la ternura, la igualdad, la imaginación y la inventiva.

También, es posible recuperar la dimensión combativa del cuidado acorde a lo planteado por Daniel Inclán (2015), en el marco de un seminario organizado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Este autor desarrolla toda una declaración según la

cual, para él, cuidarse no es tomar una pastilla, ni hacer ejercicio, ni hacer yoga a la mañana, ni ir al médico cada seis meses. Así como la crueldad en el mundo capitalista existe como acto pedagógico, que busca que se interiorice y reproduzca la primera, grabando un mensaje en todos los cuerpos en disputa, existe también la pedagogía del cuidado, que cuestiona la universalidad de la vida precaria, *recordándonos* que comer bien, vivir dignamente, soñar y desear no es privilegio de unxs pocxs, sino responsabilidad de todxs lxs que apuestan por la reproducción de la vida y por el cultivo de identidades sociales.

El cuidado es un compromiso con las historias y las memorias, con las vidas pasadas y las que están por venir. Según este autor, cuidarse es cultivar una identidad. Es cultivar el valor de uso. Se cuida desde prácticas concretas, desde la horizontalidad.

De este modo, el cuidado es una responsabilidad colectiva, que rompe las jerarquías, reorganiza la sociedad como el espacio por excelencia de lxs iguales. Acorde al mismo autor, no hay cuidado si hay verticalidad, porque el cuidado es dialogante, es escuchante. Aquí resuena la concepción freiriana respecto a lo que se podría entonces denominar como "carácter dialógico del cuidado". Este último es de todxs, es de los cuerpos que están junto a otrxs, y cada cuerpo es tan importante como el otro (Inclán, 2015). Y que un cuerpo esté bien lo es porque los otros también lo están. No es solamente un cuerpo aislado que puede curarse, que puede sanarse, sino un acto colectivo por excelencia. El cuidado no tiene fronteras y no se resume en comer tres veces al día. Este es un mandato que debe estar presente en la vida cotidiana en el conjunto de las acciones.

Además, según este autor, se trata de cuidar el valor de uso y generar modernidades alternativas. Para Inclán (2015), el cuidado combate los autodesprecios interiorizados que *nos* hacen creer que lo que hacemos no vale o que lo que efectuamos no tendrá resultados. El cuidado es una política lúdica, que toma del juego infantil su modelo, contraria a la política del cálculo y rendimiento del mundo de lxs adultxs. Finalmente, no se puede hacer la revolución si no cuidamos nuestros cuerpos y nuestros territorios (Inclán, 2015). Se trata del cuidado común que hace posible toda vida colectiva. Así, entonces, es posible comprender al cuidado en cuanto práctica pedagógica que liga la salud a la igualdad, la horizontalidad y la lucha, principios ejercidos

por la Red Trashumante.

Sistematización de experiencias en educación popular

Antes de proseguir, es válido recordar que en este capítulo propuse un recorrido por el andamiaje epistémico-político que soporta y atraviesa distintos procesos en la construcción y disputa de saberes, que devienen en una relación de hegemonía y contrahegemonía. En este sentido, la producción de conocimiento que efectúa la Red Trashumante se apoya en la sistematización. Una primera aproximación posible consiste en considerar la sistematización de experiencias en educación popular como una forma de investigación social que parte de la práctica desde la que se busca reflexionar sobre esta última para crear conocimiento, en un trabajo intersubjetivo.

La sistematización atañe al proceso por medio del cual se busca transformar la experiencia en saber. Se procura, por medio de esta, recuperar y aprender de las experiencias, convirtiéndolas en procesos de conocimiento a través del aprendizaje. Cabe destacar que la sistematización en educación popular es fundamental, ya que se trata de coproducir conocimiento desde abajo y con el horizonte en la transformación social, conocimiento que no se realiza de manera espontánea, sino que supone una labor colectiva de ordenamiento, de develamiento de similitudes, de señalamiento de contradicciones y de diferencias.

En esta sintonía, sistematizar implica ordenar, clasificar y fabricar nuevas categorías que ayuden a la comprensión de la realidad (Rebellato, 2009). La idea consiste en recuperar las voces colectivas de diversos círculos de educación popular que posibiliten conocer, comprender y transformar la realidad, incorporando la dimensión subjetiva de lxs participantes como parte interviniente en un proceso constante de investigación. Es decir que la implicación personal no solo no es un obstáculo, sino que es una condición legítima y necesaria.

En educación popular, la sistematización es clave para propiciar formas alternativas de coconstrucción de conocimiento. Para la Red Trashumante, este es un campo de disputa, y se diferencia de la educación formal, pues esta última replica una lógica de acumulación, donde el conocimiento es un bien adquirido para ser sujeto (*Revista El*

Otro País, n.º 19, diciembre de 2008). La sistematización constituye una forma de cuestionamiento respecto a metodologías positivistas dominantes en el campo de la práctica de la educación. Para la educación popular, los procesos de conocimiento nunca son lineales, como sí lo son en general en la educación bancaria –pensamiento lineal que es fruto del positivismo–; entonces, se torna necesario ejercitar el ir y regresar, de la práctica a la reflexión, de la primera hacia la teoría y de la teorización a las prácticas cuantas veces sea necesario, en pos de un enriquecimiento de intercambios y reflexiones conjuntas.

Para la Red Trashumante, la sistematización se apoya en una metodología dialéctica, partiendo de la experiencia, realizando un proceso de síntesis y análisis para regresar nuevamente a la experiencia y la práctica (Rebellato, 2009). Parte fundamental de la sistematización de experiencias es la instancia en la que se busca hacer comunicables los conocimientos para lxs participantes de diversas rondas de educación popular, no replicándolo de manera automática. Se trata de un proceso activo que posibilite la apropiación de saberes colectivos. De este modo, algunos objetivos que persigue la sistematización en educación popular son vincular la teoría con la acción, partir de la realidad latinoamericana, superar la relación sujeto-objeto en investigación, recuperar el saber de los sectores populares, y transformar la búsqueda de conocimiento en un proceso creador ligado a una perspectiva de transformación social y personal (Jara Holliday, 2018).

Tal como sostienen lxs trashumantes, en educación popular la sistematización no solo es una herramienta metodológica, sino que también supone una concepción ideológica en cuanto a la posibilidad de elaborar conocimientos desde las prácticas. El punto de partida, para la red, es una concepción dialéctica del mundo, que consiste en una forma de comprender la realidad, de conocerla y de actuar para transformarla.

Desde esta perspectiva, se desprenden, para esta organización, tres elementos primordiales, a saber:

1. la realidad como totalidad, donde sus partes no pueden ser entendidas de manera aislada, sino en su relación con el conjunto;

2. la realidad en cuanto un proceso histórico, como creación humana y, por tanto, producto y creación "nuestra";
3. la realidad entendida en permanente movimiento: no es estática ni está previamente determinada por el orden natural, sino que se transforma constantemente por la acción de las mujeres y los hombres (*Revista El Otro País*, n.º 19, diciembre de 2008).

Así, para este colectivo de educación, ellxs son parte de la realidad que quieren conocer y, por tal, no resulta posible plantearse frente a esta de modo neutro u objetivo, ni de estudiarla como si se tratara de hechos naturales, sino que "somos sujetos que participamos en la construcción de la historia; somos protagonistas, por lo tanto responsables de su devenir" (*Revista El Otro País*, n.º 19, diciembre de 2008).

El conocimiento, para lxs integrantes de este grupo, está íntimamente ligado con la praxis. Es más, para ellxs no hay conocimiento sin praxis. Desde una perspectiva freiriana, la praxis puede ser entendida mediante una estrecha relación que puede ser establecida entre un modo de interpretar la vida y la realidad y la consecuente práctica que proviene de esta comprensión, llevando a una acción transformadora (Streck, 2015).

En esta sintonía, el concepto de "praxis" se opone a las ideas de domesticación y alienación, propiciando un proceso de actuación consciente que conduce a un discurso sobre la realidad para transformar a esta última. Además, la praxis implica la teoría en cuanto conjunto de ideas capaces de interpretar un momento histórico que, en un segundo momento, conduce a un nuevo enunciado, en el que el sujeto pronuncia su palabra sobre el mundo y pasa a actuar para transformar esa realidad; se trata de una síntesis entre teoría, palabra y acción (Streck, 2015).

Asimismo, conviene destacar que, en el proceso de sistematización, para lxs trashumantes la teoría "es uno de los insumos" que utilizan "para dar luz" a su acción, "pero nunca el punto de partida o el fin último del proceso será teorizar", sino "transformar" sus prácticas, "ayudados sí por la teoría" (*Revista El Otro País*, n.º 19, diciembre de 2008). Según María Mercedes Barnechea,

> la sistematización es un proceso que se realiza reflexionando sobre la práctica y

> buscando extraer de ella los conocimientos en que se ha sustentado, así como aquellos producidos durante la acción. Busca sacar a la luz la teoría que está en la práctica (Barnechea, cit. en *Revista El Otro País*, n.º 19, diciembre de 2008).

Por ello, en los talleres de educación popular, siempre hay personas que registran las conversaciones y todo lo que acontezca, porque la sistematización se apoya en el registro, es decir que este último es un insumo de investigación. Cabe destacar que, para la red, la sistematización es abierta, nunca acabada, ya que continuará enriqueciéndose a partir de los aportes de todos los grupos que participen en diversos talleres de educación popular. En este sentido, desde esta organización, reconocen: "… dado que los conocimientos no emanan naturalmente de la práctica, […] se hace necesario desarrollar un método que nos facilite el camino. Este método no debe ser rígido sino tan creativo como podamos" (*Revista El Otro País*, n.º 19, diciembre de 2008).

A su vez, los registros sirven para comunicarse colectivamente. La idea es captar todas las voces. Los distintos modos de registro pueden ser el audiovisual (foto, video, audio) o el escrito (en el que se anotan la literalidad, los gestos y las actitudes). De este modo, se trata de registrar los emergentes en cada taller. Esto último refiere a asentar lo que resuena, las tensiones –y hacerlo según los ejes que se pensaron para el taller–, lo que se repite o emerge con fuerza, a la vez que las incomodidades que surgen (*Espacio de Formación*, diario de campo, abril de 2015).

Una de las expresiones colectivas producto de sistematizaciones de la Red Trashumante la constituye *Crónicas del Viaje*, material publicado por Ediciones El Quirquincho, sobre la base de sus viajes y actividades de educación popular por distintas provincias y localidades de Argentina. Se trata de la elaboración de una voz colectiva a partir del procesamiento de esas experiencias. Otra forma del resultado de sistematización efectuada por este grupo consiste en los *Cuadernos de educación popular autónoma*, un material didáctico para abordar, por ejemplo, en los Espacios de Educación Autónoma (EEA), donde se plasma el posicionamiento colectivo de esta organización ante el mundo y se configuran saberes, categorías y perspectivas en educación popular.

Para Iglesias (2003), transformar involucra investigar, conocer,

sistematizar, reflexionar y actuar, y pasa a ser fundamental con quién se transforma y no para quién. El sujeto de transformación, la concepción que se tiene de él, se relaciona con la propia concepción de lo que es el pueblo y a su vez con el rol que se define para el intelectual, de modo que juntos construyen un proceso, que se encuentra íntimamente vinculado con la cotidianeidad. Y esta última se encuentra en la realidad, en la práctica, que es sistematizada en la reflexión teórica, y se ubica como primordial en la idea de transformación (Iglesias, 2003).

Finalmente, es importante aclarar que uno de los puntos de la sistematización de experiencias en educación popular consiste en que quizás no se generarán recetas ni conocimientos universales. Tampoco es posible afirmar que la Red Trashumante persiga esos objetivos. El conocimiento generado a través de la sistematización dependerá de qué es lo que se busca conocer y para qué, a la vez que los aportes producidos serán sobre una situación, una problemática, un proceso o un fenómeno particular. Reflejé más arriba la apreciación acerca de que para la Trashumante el conocimiento se halla ligado a la praxis. A continuación, y considerando a esta última, desplegaré el vínculo entre praxis, conocimiento y episteme.

La praxis político-pedagógica trashumante en cuanto episteme rebelde[2]

Tal como hemos visto más arriba, la praxis freireana es profundamente diferente a los resortes tradicionales desde los que se construye el conocimiento. El canon académico se halla arraigado en el sujeto individual como centro, propio de la modernidad capitalista. En cambio, la educación popular trashumante propicia un enredo y unos entrelazamientos comunitarios donde el saber es relacional.

En uno de los talleres de educación popular de la Red Trashumante en el año 2015, en el marco del Espacio de Educación Autónoma (EEA), uno de los proyectos vitales de la red, una de las participantes de una organización reflexionó lo siguiente: “Porque además, el otro es uno, y uno es el otro… […] hay una dificultad de comprender al otro… desde el otro, porque generalmente uno ve al otro sólo desde uno…” (diario de campo, septiembre de 2015). El problema de cómo comprender la alteridad no es nuevo y, en primera

instancia, el otrx podría ser pensadx como unx diferente. No obstante, el desafío planteado radica en cómo comprender al otrx desde el otrx, y no desde unx. En ese sentido, para comenzar a percibir de esta forma, es necesario pasar del prisma individualista hacia la relación intersubjetiva, que no implica plantearlo necesariamente en términos colectivos, pero sí desde una empatía profunda.

Para dicho pasaje del prisma individualista hacia la construcción de la relación que haga posible percibir al otrx desde el otrx, se vuelve necesario apuntar algunas discusiones acerca de la idea de episteme. "La episteme define las condiciones de posibilidad de lo que se puede pensar, conocer y decir en un momento histórico determinado además de la forma posible de un determinado hacer y de la existencia misma de algunos haceres" (Moreno Olmedo, 2015, p. 39). Hay que expresar, también, que en las sociedades pueden coexistir diferentes epistemes, pero una de ellas se constituye como la dominante, ocupando la escena social del poder, se autoproclama legítima y declara la ilegitimidad de la episteme dominada, la cual es desplazada a los márgenes y sometida al silencio.

La existencia moderna comenzó y continúa en la actualidad anclada de modo dominante en la vivencia y experiencia individualizada del mundo. Se trata de la moderna-burguesa episteme del individuo, desde la cual lo humano es reducido a la vida individual. La vida humana solo tiene existencia concreta en cada sujeto. Y, es más, en el mejor de los casos, el otrx es vistx solo desde unx. No hay una relación entre iguales, sino que únicamente existe la convivencia entre individuos atomizados.

Para la episteme moderno-burguesa, la profunda experiencia del vivir del otrx es reducida a la mirada individual de la que emana la acción humana mediante la cual se constata la existencia individual. Para la primera, la relación posible es la mera yuxtaposición de individuos, *vinculación* entre individuos, es la lógica relacional que impone la modernidad capitalista. Es decir, que el vínculo está pensado desde el individuo (Moreno Olmedo, 2015).

Sin embargo, existe otra episteme posible. Otra que es tal porque la episteme moderna-burguesa se ha planteado como la Una, y además la única. Es la episteme popular, que no se halla anclada en la episteme-individuo, sino en la episteme-relación. La relación es la raíz de la episteme popular. Se trata de un cambio epistémico profundo, a

partir del cual existe todo un vivir-como-relación. Ya no se trata de vivir como ser, sino como relación. Hay un pasaje del mundo-de-cosas al mundo popular, mundo de relaciones. La episteme popular-relacional, la manera de conocer del pueblo es un conocer desde la relación y por relaciones; consiste en vivir-la-relación y conocer a partir de ella. Así, "la relación no es un derivado construido del individuo sino el individuo un derivado construido de la relación" (Moreno Olmedo, 2015, p. 367).

Además, se trata de otra forma de construir conocimiento, a partir de la relación y no del individuo. Es así como construir este pasaje del individuo hacia la relación implica ejercitar una pequeña revolución epistémico-política, pues el mundo moderno-capitalista está pensado desde y para el individuo. De este modo, ante la "dificultad de comprender al otro desde el otro, porque generalmente uno ve al otro sólo desde uno", una propuesta posible sería la de recuperar el desafío de conocer al otrx a través de la relación, y no desde el individuo. De este modo, se puede producir la posibilidad de trabar conocimiento acerca del mundo a través de las relaciones que conocemos y coforjamos.

De esta manera, es posible sostener que esta afirmación, la de comprender al otrx desde el otrx –y la de que el otrx es unx, y unx es el otrx–, es expresión de un posicionamiento de carácter combativo y rebelde, porque socava el andamiaje del pensamiento racional individualista y devela la constitución intersubjetiva de la identidad supuestamente individual. Esta dificultad expresada respecto de comprender al otrx desde el otrx supone una necesaria profunda empatía y una inversión del pensamiento capitalista-occidental. En el sentido de que el sistema capitalista insiste en la inscripción individualizada de la existencia a través del mercado, la competitividad, el rendimiento, la productividad, la acumulación, la meritocracia, el cálculo costo/beneficio y la eficiencia (Segato, 2018), en pos de la *monetarización de la existencia* (Castro Orellana, 2009).

Así, comprender al otrx desde el otrx precisa del derrocamiento del individuo en cuanto centro; conlleva la necesidad de superación de la retórica de unx mismx, que es sostenida por el monólogo del pensamiento capitalista-occidental a través de la *educación bancaria*, anclado en la biografía individualizada. El individuo, suelto y atomizado, caído de la trama colectiva, es un efecto político de la

modernidad capitalista, y además es funcional al sistema. También, en el marco del capitalismo, la episteme moderna insiste con el carácter individual de la existencia, con el encerramiento disciplinario y racionalista (Vargas-Madrazo, 2015).

En el sentido opuesto, las prácticas de educación popular de la Red Trashumante propician la construcción colectiva horizontal del conocimiento transgrediendo así la construcción individualista y jerárquica del conocimiento académico (Vargas-Madrazo, 2015). Se trata, además, de una manera corporeizada de comprender los saberes populares en cuanto conocimientos vitales.

El mundo popular latinoamericano, oprimido y marginado, externo al mundo hecho por la vida burguesa, se encuentra centrado en la vivencia de la relación (Moreno Olmedo, 2015), es decir, no ya la experimentación del mundo desde el individuo como centro, sino desde una relación intersubjetiva a coconstruir. Es la episteme popular, un modo de conocer no aceptado por la modernidad, sometido por el poder del modo dominante de saber. Por "pueblo" no se entiende aquí una aglomeración de individuos, sino una red de relaciones, es decir, en cuanto sujeto comunitario de una historia y proyectos históricos comunes, los sectores populares, trabajadores, pobres, oprimidos y no privilegiados.

Por ser oprimida, la episteme popular solo pronuncia su palabra en el mundo popular, al margen de la episteme burguesa-moderna. Me refiero a relaciones que pueden ser tanto de odio como de amor, de desencuentros como de encuentros, tanto las humanizantes como las destructivas (Moreno Olmedo, 2015). Se trata de dos proyectos históricos diferentes y en tensión. Según Segato (2018), la episteme moderna-burguesa centra su proyecto histórico en las cosas, siendo funcional al capital, al mismo tiempo que produce individuos, y estos a su vez se transformarán en cosas. Y, por otro lado, la episteme popular-relacional da lugar al proyecto histórico de los vínculos que insiste y reclama la reciprocidad en las relaciones, produciendo comunidad (Segato, 2018). Acorde a esta autora, solo el mundo comunitario y vincular coloca límites a la cosificación de la existencia, y esto es posible mediante la conciencia, y para ello son valiosos los aportes de una contrapedagogía de la crueldad. La crueldad se expresa por medio de la desensibilización por el sufrimiento de lxs otrxs, fruto del desatamiento aparentemente ilimitado del capital que parece

apropiarse hasta del último aliento vital (Segato, 2018).

Retomando, ya en Freire aparece la percepción relacional acerca del ser humano y del mundo, sosteniendo que el sujeto es "un ser de relaciones en un mundo de relaciones" (Freire, 1988, p. 41). En efecto, Freire (1975) trabaja desde una episteme relacional donde, para que exista una verdadera y profunda relación dialógica, se debe primero horizontalizar las relaciones entre educadorx-educando. Para Freire (1988), no hay un sujeto pensante que pueda pensar solo, sin la coparticipación de otrxs sujetos; no existe un "pienso", sino un "pensamos"; es este último el que define al "pienso", y no al revés. Así es como la concepción freiriana subvierte el yo-individuo del cogito cartesiano. Concienciamos y comprendemos solo con, a partir de y mediante otrxs.

Para Freire (1988), la educación es diálogo y no la transferencia del saber, sino un encuentro entre interlocutorxs. Además, y sosteniendo en el presente trabajo que los vínculos son una apuesta política, la propuesta consiste en postular la necesidad de superar el caleidoscopio individualista, es decir, la vida individualizada que es afirmada constantemente por el capitalismo, y coconstruir contrapedagogías participativo-dialógicas desde y hacia un prisma relacional. Para ello, las prácticas y dinámicas de la educación popular son una posibilidad, ya que se centran en la relación y no en el sujeto individual. El carácter relacional del trabajo de Freire (1988) se halla en las relaciones de transformación que se forjan entre los seres humanos y el mundo, en pos de un proceso constante de toma de conciencia y liberación. Esto supone una breve mención sobre el concepto de "concientización": se trata de la coconstrucción de una conciencia pública, a la que no se accede de manera remota ni de forma individual, sino que se vive y se forja en relación. Esta conciencia pública no es única, no es necesariamente igual ni homogénea para todxs, sino que es una conciencia múltiple y diversa, con heterogéneos contenidos y sentidos posibles. Es así que se trata de una conciencia comunitaria, que por tal implica un quiebre epistémico-político con la episteme burguesa-moderna, la episteme dominante actual. Se trata de experienciar la conciencia y concienciar la experiencia en cuanto procesos constantes, nunca acabados, siempre abiertos.

Respecto a la Red Trashumante, los procesos dialógicos mediante

los cuales vive y trabaja son una clara muestra de la episteme relacional, no solo porque dialoga en ronda, sino también porque, a través de sus valores, perspectivas y prácticas, presenta una apuesta por lo colectivo, donde siempre importan las relaciones posibles que se puedan tejer, y por ello además fomenta la organización popular. También, la Red Trashumante vive desde la episteme relacional-popular, replicando siempre el mundo de los sectores populares. A partir de relatos, pero sobre todo de diversos tipos de dinámicas grupales y de distintos ejercicios de afectación, de agudización de la sensibilidad y la paulatina sensibilización promovidos por la Red Trashumante, es posible percibir la provocación para que, a través del forjamiento de una relación, el otrx en cuanto semejante, con todo su mundo, entre en el registro de unx, de manera profunda e inquietante –ya que, al salirse de unx como eje-centro, potencialmente se produce una incomodidad–. Se trata de la construcción de una relación mediante la cual el otrx con todo su posible dolor, con toda su posible alegría y perspectiva, entre en unx. Esto es algo que se puede promover, no forzar.

Así, al ejercitar el carácter procesual de ser, es decir, "estar siendo" –acorde a las enseñanzas de Freire–, y al practicar la disposición atenta de unx, se puede ensayar constantemente la posibilidad de ser afectadxs por otrxs. Estx otrx nunca es unx solx otrx, pues se trata de reconocer la pluralidad de otrxs en cada otrx y de múltiples otrxs en unx. Unx es múltiple y diversx. En la episteme popular, unx está constituidx siempre por y a través de otrxs. Unx está, en la práctica cotidiana de existir, inevitablemente atravesadx por relatos de voces otras, experiencias colectivas, ambigüedades, contradicciones, y varixs referentes socioafectivxs. Acorde y consecuentemente con lo desarrollado, me refiero a la constitución polifónica y pluridiversa de la identidad, o de la identidad en cuanto producción intersubjetiva. Además, se trata del reconocimiento de la coconstrucción de una manera relacional de percibir en cuanto matriz analítica.

A partir de distintos ejercicios, consignas y dinámicas grupales, la Red Trashumante convoca a lxs sujetos a interactuar permanentemente, a mirarse a los ojos, a tocar los cuerpos, a imaginar, crear, compartir, sentir y pensar desde una curiosidad viva, donde las experiencias vividas en general no se hallan ancladas en los

individuos, sino en la relación comunitaria. En este sentido, este mismo trabajo de investigación es producto de una relación viva y abierta coconstruida entre la Red Trashumante y quien escribe. No pudo ser elaborado con la libertad que lo caracteriza sin que yo hubiera trabado una relación profunda y horizontal de algo más de dos años con la experimentación trashumante. Conocí sus prácticas y el sentido de estas a través de una relación forjada en condiciones de igualdad. De este modo, mi investigación fue mediada y resultante por la relación, y por ello el carácter individual de la autoría constituye una ilusión. Solo mi experiencia viva trastocada con/por la Red Trashumante propició el posterior procesamiento analítico de esa experiencia relacional, colectiva.

1. Elaboración propia. El desarrollo acerca de un eje tecnocrático y un eje crítico pudo ser elaborado a partir de la lectura de autorxs como Menéndez, Almeida-Filho, De Souza Minayo, Breilh, Freire, Giroux, y Enríquez.
2. Resultados parciales de este apartado fueron publicados como artículo en *Praxis y Saber. Revista de Investigación y Pedagogía*, año 2023, vol. 14, n.º 13, bajo el título "Tejiendo abajo. La praxis político-pedagógica trashumante en tanto episteme rebelde". En bit.ly/4f1rMqq.

Conclusiones

Luego de lo desarrollado hasta aquí, la tensión que recorrió y se mantuvo a lo largo del trabajo estuvo marcada por las relaciones entre hegemonía y contrahegemonía. A su vez, la puja que acompañó la presente producción escrita se materializó entre el caleidoscopio individualista y la perspectiva colectivista acerca del mundo, las relaciones y los procesos. Por ello, entiendo que la salud y la educación constituyen prismas a través de los cuales es posible percibir *algo más* que su mera enunciación temática, donde ese *algo más* atañe a las formas en que una sociedad funciona, sus códigos, sus concepciones dominantes y alternativas en la búsqueda por comprender, hacer y explicar, en fin, sus luchas y disputas por el poder. Leer y comprender a la salud y la educación como prismas propicia estudiar no solo los códigos que operan en la sociedad, sino también los intersticios posibles para estallarlos.

En primer lugar, algunas apreciaciones político-teóricas acerca de la educación formal desarrolladas en el capítulo 2 permitieron oponer la educación tecnocrática –educación bancaria– a una educación problematizadora y emancipadora elaborada por Freire. La educación tecnocrática cuenta con un doble proceso de penetración y moldeamiento de las subjetividades. Por un lado, conlleva la práctica de socialización, coproduce la cultura –al igual que las pedagogías críticas–, provee la matriz dominante para la producción de conocimiento, promueve la adquisición de determinados contenidos teórico-prácticos y, al mismo tiempo, opera como domesticación de lxs sujetos. La escuela moderna procede como una maquinaria que produce subjetividades en serie y actúa como modo de reproducción ideológica de los intereses de la clase dominante, participando en la fabricación de sujetos sumisxs, pasivxs y conformistas, para que sean funcionales al modo de producción imperante. Además, se evidenció el vínculo entre capitalismo, educación bancaria, y fordismo-taylorismo.

A su vez, dicha educación fomenta la internalización de una

estructura de consenso que posibilita la reproducción del capital y la dominación de clases. De este modo, la educación se encuentra al servicio de la racionalización y de la legitimación del orden social establecido en cuanto un orden natural supuestamente inalterable. Desde esta perspectiva, se reduce la educación a un proceso técnico y mecánico de transferencia de conocimientos, donde se reproduce la manera prescriptiva de acercarse al otrx desde el saber del especialista, indicando lxs docentes lo que hay que saber, de memoria, en una relación asimétrica de poder, quedando para lxs estudiantes un rol pasivo, como receptorxs.

Este modelo se sustenta en una concepción liberal de la educación, ya que efectúa una individualización del conocimiento, en la que este último es transferido al margen del saber de lxs estudiantes, lo cual da lugar así a una enseñanza acrítica y receptiva, como si los conocimientos valiesen por sí mismos en cuanto instrumentos neutros. Se trata, en la educación bancaria, de un prisma lineal del saber, apoyado en una relación de causa y efecto entre la enseñanza y el aprendizaje.

En oposición a ese enfoque, se encuentran los aportes de Freire respecto a una educación emancipadora, denominada por él como "educación problematizadora". Su propuesta es la de coconstruir relaciones dialógicas horizontales, donde tanto educadorxs como estudiantes aprenden juntxs, y se propician las condiciones para apropiarse del saber conjuntamente en pos de producir formas críticas de conocer la realidad. El papel de la educación, para él, es el de generar procesos continuos de concientización. Si, como dice el autor brasileño, aprender es algo más profundo y más serio que adiestrarse, su postura dirige toda la práctica pedagógica hacia la conquista de la libertad como proceso colectivo y constante. Se trata de la pedagogía según la cual los grupos oprimidos que han sido silenciados por la cultura dominante puedan recuperar la voz y su historia, en pos de leer y escribir el mundo, mediante la problematización de la realidad, a partir de la discusión y la disidencia. La idea es que lxs sujetos puedan aprender no solo a describir la realidad que viven, sino también fundamentalmente propiciar las condiciones de posibilidad para pensar cómo transformarla.

Como desarrollé en el capítulo 3, la Trashumante es una red de educación popular que estructura sus prácticas con una orientación

freiriana. A partir de ciertas coordenadas sociopolíticas, puede decirse que esta organización emergió en el año 1998 en cuanto espacio de resistencia y lucha frente al contexto menemista –que refiere a Carlos Menem como presidente– dominante en aquella época, en la cual se dio una fragmentación de vínculos sociales y relaciones comunitarias, producto del proyecto neoliberal. Es así como la Red Trashumante surgió como una forma de rebeldía, en cuanto una apuesta política, con *otras* formas de construcción.

En oposición al predominio de lógicas individualistas y a la fragmentación de vínculos sociales y relaciones comunitarias como correlato de políticas y lógicas neoliberales, la Red Trashumante fomenta instancias de problematización y reflexión-acción a través de la creación de lazos de solidaridad, afecto y juego, en los que se ensaya una (re)apropiación en movimiento de la imaginación teórico-política, fundamental para la transformación de la realidad.

Un eje organizador de dicha red es la horizontalidad. Configuran sus espacios siempre en círculos, lo que constituye una manera de relacionarse, y no solo una forma de trabajo. Esta disposición espacial rompe con el dispositivo de poder, vigilancia y control de la educación bancaria. En los círculos de educación popular, todxs están integrados en un mismo nivel, no hay jerarquías, todxs *nos* miramos y *nos* escuchamos cuando hablamos. Estos círculos constituyen la posibilidad para que todxs lxs participantes se apropien del conocimiento y puedan construirlo de manera colectiva. No fueron solo una característica de las prácticas de Freire, sino que algunos pueblos indígenas históricamente se reunían y conversaban –y continúan haciéndolo– en círculos. En esta sintonía, el pensamiento en espiral es el modelo de los pueblos indígenas, y es alternativo al pensamiento lineal del racionalismo europeo y la filosofía positivista que la mayoría de las sociedades occidentales han adoptado.

Otra de las particularidades encontradas en la Red Trashumante estriba en la presencia de las expresiones artísticas a través de sus prácticas, no como ocio, sino con un objetivo político-pedagógico para arribar a distintas problematizaciones y reflexiones. Lo artístico desafía, trae nuevos lenguajes, expresa lo que en ocasiones la palabra no puede decir a la vez que vuelve visible con mucha claridad y simplicidad lo que a una teoría le llevaría varias páginas explicar. Así es como las experiencias de educación popular se apoyan en

interacciones tanto verbales como no verbales, en las canciones colectivas, la danza, el teatro, y el cuerpo. Por ello, es admisible postular que la Red Trashumante ensaya formas no logocéntricas de vincularse, comunicarse y transformar.

Por otro lado, la Red Trashumante no toma asistencia, tampoco examen, ni coloca calificaciones, no otorga títulos ni créditos, no solicita cartas de recomendación, no se rige por autoridades, formalidades ni burocracias, no tanto por no *creer* en estos mecanismos, sino por comprenderlos en cuanto instrumentos de un poder hegemónico y verticalista anclado en la educación bancaria.

Sin embargo, la Trashumante retoma ciertas nociones y perspectivas teórico-políticas de la academia antes que rechazarlas –como los conceptos de "poder", "ideología", "hegemonía", "autonomía", "autogestión", entre varios otros–. Tal vez porque sería necio no participar en la lucha ideológica por el sentido, en la disputa por la hegemonía. Por eso mismo, en las prácticas de educación popular, se proponen ejercicios y dinámicas grupales para dialogar, pensar, problematizar, conceptualizar y resumir. La idea, en las prácticas de educación popular de la red, es recuperar categorías sensibles a la realidad que viven las clases subalternas, y ejercitar *el volver categorial* lo que se produce en el plano de la existencia, procesarlo y acudir a un marco teórico mínimo que favorezca su esclarecimiento. Se trata de la importancia de producir y compartir espacios analíticos colectivos.

De esta manera, el fin de los talleres de educación popular es posibilitar espacios para la organización popular, producir o replicar relaciones comunitarias a la vez que promover procesos de concientización. Por último, los procesos de concientización que promueve la Red Trashumante a través de los encuentros que propone se apoyan en la estimulación de la corporeidad, los vínculos interpersonales, la imaginación, la sensibilidad, los gestos, el intelecto, la voluntad y la afectividad –que implica no solo la producción de la posibilidad de afecto intersubjetivo, sino también y fundamentalmente la de ser afectadxs por otrxs–. Por lo cual se trata de aprendizajes integrales, no únicamente de prácticas escriturales y oratorias.

A los fines de esta producción escrita, es importante situar las diferencias entre la salud pública tecnocrática, por un lado, y la salud colectiva, por otro, cuyas pujas ideológico-políticas fueron expuestas

en el capítulo 4. La reducción de la salud y la vida a lo técnico, a lo biológico e individual, a lo operativo, a lo funcional y burocrático constituye un engranaje de la salud pública tecnocrática, que depende de las estrategias administrativas del Estado. Al igual que en la educación bancaria, rige en este modelo de salud un pensamiento lineal.

Algunas coordenadas históricas posibilitaron estudiar la salud pública tecnocrática en íntima relación con la modernidad capitalista. Fue posible hallar cómo una forma específica de comprender el mundo, la naturaleza, el cuerpo, la salud y la enfermedad constituye el correlato de un contexto sociopolítico, ya que la modernidad capitalista confía en el sujeto, la razón y la libertad individual, expandiendo por el mundo una filosofía utilitarista centrada en la ganancia que propende al aprovechamiento y la explotación de los cuerpos y de la naturaleza como fuentes de enriquecimiento. Así, el bienestar del cuerpo surgió como necesidad para apuntalar las riquezas, pasando la salud a constituirse como norma pública, en cuanto condición para la productividad.

De este modo, la medicina históricamente operó como instrumento de domesticación al servicio del Estado capitalista, en pos del incremento del rendimiento y utilidad de los cuerpos. Aquí existe otro punto de encuentro con la educación bancaria, en el sentido de que esta reproduce la dominación a través de un sistema que domestica a lxs sujetos para volverlos seres productivos y consumidores acorde a la lógica mercantil propia del capitalismo.

Los conceptos de “salud” y “enfermedad” no son solo categorías teóricas aisladas que varían, sino más bien construcciones ideológicas que impregnan el imaginario social, donde cada sistema impone a los grupos valores e ideales de la clase dominante que no amenacen el orden social vigente. Asimismo, en el modelo médico hegemónico, que es un constructo político-teórico para señalar a la biomedicina, priman los abordajes biologicistas, individualistas, mercantilistas y ahistorizantes. En este enfoque, al igual que en la educación bancaria, se reproduce la manera prescriptiva de acercarse al otrx, ya que rige únicamente el saber del especialista, imponiendo un papel pasivo a lxs sujetos en calidad de pacientes, así como la educación bancaria les asigna el mismo carácter a lxs alumnxs.

En relación con salud colectiva, su objeto son las problemáticas

de grupos sociales. Para esta, la salud se encuentra articulada a la estructura social a través de sus instancias político-económica e ideológica. Se constituye como un conocimiento transdisciplinar en cuanto intento de restituir la totalidad social, buscando romper la fragmentación e individualización del Ser y el saber producto del capitalismo.

También, fue posible sostener que la Red Trashumante, a través de sus prácticas, pone en juego cierta forma de comprender la salud, ya que esta última atañe a la democratización, la participación popular, la solidaridad, la igualdad, la equidad, el humanismo, la justicia social, la emancipación, y el derecho a la vida, principios que dicha red promueve a través de diversas dinámicas y formas de relacionarse.

En cuanto a una contribución posible a la salud colectiva en tanto clave de lectura de las experiencias de la Trashumante, la lucha de esta última a través de sus prácticas por coconstruir el pasaje del ser humano como objeto hacia un sujeto pleno de derechos refleja la expresión pública de la educación en estrecha relación con la perspectiva integral de derechos, como una de las dimensiones fundamentales de la salud colectiva. Esta última es un movimiento comprometido con la transformación social, horizonte emancipatorio presente en la Red Trashumante.

La participación de los grupos sociales, el reconocimiento y el fomento a las iniciativas comunitarias, radicadas en la solidaridad, se constituyen como posibilidad de redefinición de relaciones sociales que podrán amparar y favorecer la reducción del sufrimiento humano, la construcción de la salud, la elevación de la conciencia y la defensa de la vida con la mejora de su calidad. A raíz de estas coordenadas, la Red Trashumante, a través de sus prácticas, se relaciona sin saberlo tal vez con los resortes de la salud colectiva.

En el capítulo 5, respondiendo al objetivo de distinguir entre el eje tecnocrático y el eje crítico en salud y educación, presenté una exposición sobre el andamiaje epistémico-político transversal a saberes y prácticas. Postulé características tanto del eje tecnocrático como del eje crítico, y desarrollé brevemente propuestas contrahegemónicas situándolas en este último.

Con estos dos ejes, es posible mostrar la relación entre hegemonía-contrahegemonía en los procesos de construcción del

conocimiento. El eje tecnocrático es reproducido a través de un pensamiento que, además de ser hegemónico en algunos espacios académicos y profesionales, se filtra en el sentido común dominante. Este eje busca perpetuar lo instituido por medio de sujetos e instituciones que reproducen un sistema de dispositivos, flujos, intercambios, disciplinas, teorías, técnicas y valores para garantizar el *statu quo* que actúa en íntima complicidad con el capitalismo. El eje tecnocrático convalida la cultura hegemónica, que es la cultura de las clases dominantes, justificando y legitimando el orden social existente.

En cambio, desde el eje crítico, se promueve el desarrollo de pensamiento autónomo y, en general, se procura contribuir a la construcción de saberes que propicien una perspectiva emancipatoria. Se desprenden de este eje ciertas características como el posicionamiento crítico frente al capitalismo, una contribución a la transformación social, el reconocimiento y la asunción de la relación entre realidad (contextos), sujetos, poder y conocimiento, la inclusión de diversas dimensiones del saber, el despliegue de "los posibles" o de la historia como posibilidad. Las prácticas de educación popular de la Red Trashumante pueden ser situadas en este último eje, además de añadir que estas rompen con el pensamiento cartesiano, ubicado en el eje tecnocrático.

A partir de lo desarrollado, es posible reflexionar acerca de la noción de transaberes, y exponer que la salud colectiva y la educación popular pueden ser pensadas en clave de este concepto, ya que en ambas prácticas puede ser ubicado el entrecruzamiento de saberes populares y académicos. La Red Trashumante es constituida por varixs sujetos formadxs académicamente, pero al mismo tiempo promueve otra forma de experienciar conocimiento, desde una construcción horizontal y no academicista. Se trata de la educación popular como propiciatoria de espacios de saberes múltiples no tamizados por las lógicas de saberes académicos dominantes.

A su vez, la salud colectiva consiste en un campo que no se estructura solamente con académicos-profesionales de la salud, sino también con movimientos sociales y comunitarios, con distintas organizaciones territoriales y militantes, pues reconoce la necesidad de incluir y construir diversos saberes que contribuyan a comprender las problemáticas y los sucesos del vivir y la salud-sufrimiento-enfermedad-cuidado como un proceso sociohistórico, complejo e

integral. De esta manera, el concepto de “transaberes” constituye una propuesta para tender hacia la superación de la fragmentación de saberes acumulados en disciplinas como compartimentos estancos, división fruto del capitalismo y del positivismo.

También, sobre la base de todo lo abordado hasta aquí, a partir de las prácticas de educación popular y el marco político-conceptual de la salud colectiva, es factible establecer el pasaje del caleidoscopio individualista, el paciente individual –salud pública tecnocrática– y el alumnx masificadx e individualizadx –educación bancaria– hacia la relación, la intersubjetividad, una interrelación necesaria para una perspectiva crítica. La episteme rebelde que practican lxs trashumantes prefiguran sentidos alrededor de la utopía, no como lo irrealizable, sino como los caminos transformadores silenciosos sin líderes ni salvadores individuales, que se escabullen por los resquicios del sistema y de lxs poderosxs y que dinamizan junto a la salud colectiva una interlocución horizontal sobre la gestión de las cosas.

Los procesos mediante los cuales la Red Trashumante dialoga en círculos, a través de sus valores, perspectivas y prácticas, presentan una apuesta por lo colectivo, donde siempre importan las relaciones posibles que se puedan tejer, y por ello además fomentan la malla comunitaria a través de la organización popular por y desde *abajo*. En esa sintonía, lo dialógico no se reduce a la mera conversación, sino que, según comprendo, es un modo de sentir-hacer-pensar efervescente que pone en movimiento una esfera de acción más amplia desde la que se pueden colocar en cuestionamiento décadas de naturalización mediante la cual se produce lo que se percibe como lo dado, lo que ya es y que supuesta e inicialmente de otra manera no podría ser.

La Trashumante, que propone una práctica afectuosa de igual a igual, siembra grupos de afinidad mediante una micropolítica de los vínculos. Sus pasos son pequeños, y promueve una sociedad amistosa por medio de la cual amplifica los registros de lo posible a través de los cuales existir. La experiencia comunitaria no jerárquica fruto de esa sociedad amistosa que propicia es opuesta a la lógica de la mercancía.

La experimentación trashumante en la que me encontré enredado conllevó el despliegue de los flujos biográficos colectivos y los agenciamientos mediante los cuales posibilitó una exploración

analítica potenciando un lenguaje semio-epistémico-político disidente, contrario respecto a los sistemas dominantes del orden social establecido. Así, las redes de sentido trashumantes permitieron capturar provisoriamente los semblantes críticos desde una trama abierta y centelleante y volverlos a arrojar a los movimientos continuos del devenir del mundo de lo social desde el hilo rojo de la historia coforjando subjetividades desobedientes. Sus dinámicas grupales viabilizan mediante la codificación, decodificación y recodificación el soltar al menos de modo transitorio y poner en suspenso los amarres semánticos capitalistas que nos sujetan a la matriz dominante del lenguaje compartido que nos guarda un lugar en la comodidad, pero que permanentemente nos expolia de sentidos y registros otros a través de los cuales existir y ser junto a los demás. De este modo, lxs trashumantes *hackean* el código aparentemente único de la lengua que habitamos y nos invitan a resquebrajar desde un registro polifónico la propia identidad, que no es otra cosa que la constante construcción y (re)apropiación intersubjetiva de nuestro ser en el mundo.

Por último, todo lo expuesto permite sostener que las prácticas de educación popular de la Red Trashumante y el marco conceptual de la salud colectiva dialogan entre sí y se constituyen como proyectos contrahegemónicos.

Referencias bibliográficas

Aguirre Rojas, C. A. (2011). Cultura popular y enseñanza de la historia. Una reflexión crítica. En Silverman-Keller, D., Bekerman, Z., Giroux, H. & Burbules, N. (Eds.), *Cultura popular y educación. Imágenes espejadas*. Miño y Dávila Editores.

Alburquerque, D., Chaná, P. & Guajardo, A. (2016). Los transaberes y la construcción conjunta de la salud. En Simó Algado, S., Guajardo Córdoba, A., Corrêa Oliver, F., Galheigo, S. M. & García-Ruiz, S., *Terapias ocupacionales desde el sur. Derechos Humanos, ciudadanía y participación*. Editorial USACH.

Almeida-Filho, N. (2000). *La ciencia tímida. Ensayos de Deconstrucción de la Epidemiología*. Lugar Editorial.

Almeida-Filho, N. (2006). Complejidad y Transdisciplinariedad en el Campo de la Salud Colectiva: Evaluación de Conceptos y Aplicaciones, *Salud Colectiva*, vol. 2, n.º 2, en bit.ly/3VQ5l09.

Ampudia, M. (2012). Movimientos sociales y Educación Popular. Reflexiones sobre la experiencia educativa de los Bachilleratos Populares, *Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas Autogestionadas (OSERA)*, n.º 6. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Ampudia, M. & Elizalde, R. (2015). Bachilleratos Populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular, *Polifonías. Revista de Educación*, año 4, n.º 7.

Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Akal Ediciones.

Baeta S., M. F. (2015). Cultura y modelo biomédico: reflexiones en el proceso de salud enfermedad, *Comunidad y Salud*, vol. 13, n.º 2, en bit.ly/3RzQi83.

Balbo, O. (2017). Conversaciones con Nano Balbo. Consultado: 23 de julio de 2020. En bit.ly/4eneNiN.

Baraldo, N. (2009). Movimientos sociales y educación en Argentina: una aproximación a los estudios recientes, *EccoS. Revista Científica*, vol. 11, n.º 1.

Barreto, J. La discusión: un poderoso instrumento educativo. Trabajo

inédito.

Benítez, C. N. (2015). *Análisis de una experiencia de educación popular: espacio de educación autónoma*. Trabajo final de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis.

Bertolozzi, M. R. & De La Torre Ugarte Guanilo, M. C. (2012). Salud colectiva: fundamentos conceptuales, *Salud Areandina,* Bogotá (Colombia), vol. 1, n.º 1, en bit.ly/3zgJh5H.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia S.A.

Breilh, J. (2013). La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva), *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, vol. 31 (Supl. 1). Universidad de Antioquia-Facultad Nacional de Salud Pública. En bit.ly/3VugsdF.

Breilh, J. (2015). *Epidemiología Crítica. Ciencia emancipadora e interculturalidad*. Lugar Editorial.

Burin, M. (2010). Género y salud mental: construcción de la subjetividad femenina y masculina. Buenos Aires. En bit.ly/4etrIj6.

Caisso, L. & Ominetti, L. (2012). Educación popular: procesos de apropiación desde distintas experiencias socio-educativas, *Revista Cuadernos de Educación*, Facultad de Filosofía y Humanidades, año 10, n.º 10.

Carpintero, E. (2009). Normalidad y normalización: la salud es soporte de la anormalidad que nos hace humanos, *Revista Topía*, en bit.ly/4etrXuw.

Castro-Gómez, S. (2016). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En Lander, E. (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Fundación CICCUS.

Castro Orellana, R. (2009). Capitalismo y medicina. Los usos políticos de la salud, *Ciencia Política*, vol. 4, n.º 7, en bit.ly/3KUqPSY.

Comte, A. (1984). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Sarpe.

Da Costa Marques, S., Linardelli, M. F. & Maure, G. (2016). La relación entre antropología médica crítica y estudios feministas y de género: notas para una discusión, I Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales de la UNCuyo (Universidad Nacional de Cuyo), "Perspectivas actuales en la investigación en ciencias sociales: problemáticas, enfoques epistemológicos y

abordajes teórico-metodológicos", 25 y 26 de agosto de 2016, en bit.ly/4ccBapK.

Davini, M. C. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia de Estudios Superiores de Occidente.

De Certeau, M. (1999). *La cultura en plural*. Nueva Visión.

De Certeau, M., Mayol, P. & Giard, L. (1999). *La invención de lo cotidiano 2. Habitar y cocinar*. Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia de Estudios Superiores de Occidente.

Descartes, R. (1951). *Discurso del método*. Espasa-Calpe.

De Souza Minayo, M. C. (2004). *El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud*. Lugar Editorial.

De Souza Minayo, M. C. (2008). Interdisciplinariedad y pensamiento complejo en el área de la salud, *Salud Colectiva*, vol. 4, n.º 1, en bit.ly/4clSnx3.

De Souza Minayo, M. C. (2010). Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa, *Salud Colectiva*, vol. 6, n.º 3, en bit.ly/3RybwmJ.

De Souza Minayo, M. C. (2013). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Lugar Editorial.

Elichiry, N. (2009). Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias. En*Escuela y Aprendizajes. Trabajos de Psicología Educacional.* Manantial.

Enriquez, P. G. (2007). *El docente-investigador: Un mapa para explorar un territorio complejo*. Ediciones Lae – Laboratorio de Alternativas Educativas. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.

Enriquez, P. G. & Di Lorenzo, L. (2009). "Pensamiento único" y "Pensamiento crítico" en la formación de docentes, *Reflexão e Ação*, vol. 17, n.º 2. Universidade de Santa Cruz do Sul-Departamento de Educação-Programa de Pós-Graduação em Educação. Em bit.ly/4cu5XOb.

Enriquez, P. G. & Jofré, J. L. (2011). Educación Popular y constitución de subjetividad en el marco del "pensamiento único", *Fundamentos en Humanidades*, vol. XII, n.º 23. Universidad Nacional de San Luis, Argentina. En bit.ly/3z8MqVh.

Eslava-Castañeda, J. C. (2017). Pensando la determinación social del proceso salud-enfermedad, *Salud Pública* (Bogotá), vol. 19, n.º 3, en bit.ly/3zgKytv.

Fair, H. (2014). La readaptación ideológica del orden neoliberal en el discurso menemista, *Si Somos Americanos*, vol. 14, n.º 2, en bit.ly/3xvsMlO.

Fair, H. (2015). Contribuciones para una operacionalización de la teoría de la hegemonía de Ernesto Laclau, *Polis*, vol. 11, n.º 2, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa-División de Ciencias Sociales y Humanidades-Departamento de Sociología. En bit.ly/45MFkSR.

Fals Borda, O. (2012). En torno al Poder Popular y la IAP. En Herrera Farfán, N. A. & López Guzmán, L. (Comps.), *Ciencia, compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda*. El Colectivo – Lanzas y Letras – Extensión Libros.

Ferrara, F. (2010). La salud es la solución del conflicto, *Página 12*, 19 de abril de 2010. Entrevista realizada por Beatriz Blanco. En bit.ly/45MFIRj.

Fischetti, N. (2017). Epistemologías-Metodologías Críticas, *RevIISE, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*. Instituto de Investigaciones Socio-Económicas, vol. 9, n.º 9, en bit.ly/3KRCemA.

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Las Ediciones de La Piqueta.

Foucault, M. (1996a). *La vida de los hombres infames*. Editorial Altamira.

Foucault, M. (1996b). *La verdad y las formas jurídicas*. Editorial Gedisa.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2007). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1985). *Concientización*. Ediciones Búsqueda.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2013). *Política y educación*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2014). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. & Faundez, A. (2014). *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2015). *Pedagogía de la autonomía.* Siglo XXI Editores.

Galante, A., Rossi, D., Goltzman, P. & Pawlowicz, M. P. (2009).

Programas de Reducción de Daños en el Escenario Actual. Un cambio de perspectiva, *Revista Escenarios*. Universidad Nacional de La Plata, vol. 14, en bit.ly/4eETutc.

García Delgado, D. & Gradin, A. (Comps.) (2017). *El neoliberalismo tardío: teoría y praxis*. Flacso Argentina.

Gavilán Pinto, V. (2009). El modelo mental de los pueblos indígenas, *Espacio Regional*, vol. 2, n.º 6.

Gavilán Pinto, V. (2011). *El pensamiento en espiral. El paradigma de los pueblos indígenas*. Ñuke Mapuforlaget.

Ginzburg, C. (1982). *El queso y los gusanos*. Muchnik.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.

Gómez-Arias, R. D. (2018). ¿Qué se ha entendido por salud y enfermedad?, *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, vol. 36 (Supl. 1).

Gómez Carpinteiro, F. J. (2014). Antropología, ciencia y otro conocimiento. Reflexión sobre el sujeto y sus conceptualizaciones, *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, vol. 35, n.º 137. En bit.ly/4cu6LCH.

Granda, E. (2004). ¿A qué llamamos salud colectiva, hoy?, *Revista Cubana de Salud Pública*, abril-junio, año/vol. 30, n.º 2. Sociedad Cubana de Administración de Salud. La Habana, Cuba. En bit.ly/3RWy1Cn.

Grignon, C. & Passeron, J.-C. (1992). *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y literatura*. Ediciones de la Piqueta.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.

Hall, S. (1981). Notas sobre la deconstrucción de lo popular. En Samuel, R. (Comp.), *Historia popular y teoría socialista*. Crítica.

Hall, S. (1982). *Culture, Society and the Media*. Methuen.

Hoggart, R. (1958). *The Uses of Literacy*. Penguin.

Hoggart, R. (1990). *La cultura obrera en la sociedad de masas.* Grijalbo.

Iglesias, R. (2001). Universidad Trashumante. Sendas para la Educación Popular, un grupo tras las huellas de Paulo Freire, *Periférica Internacional. Revista para el análisis de la cultura y el territorio*. Editorial Universidad de Cádiz (UCA), n.º 2 (2001). En bit.ly/3XwnDos.

Iglesias, R. (2003). *De carambas, recórcholis y cáspitas. Una mirada trashumante de la educación*. Comunic-arte Editorial.

Iglesias, R. (2014). *Un viaje hacia la autonomía. Un recorrido sobre los conceptos y procesos de organización desde la educación popular en la Argentina*. UniRío Editora.

Iglesias, R. (2019). Territorios en disputa: miradas trashumantes para debates necesarios, *ConCienciaSocial, Revista Digital de Trabajo Social*, vol. 2 (2019), n.º 4, en bit.ly/4cs6796.

Inclán, D. (2015). Pedagogía de la crueldad, o cómo la violencia se hace cotidiana, Seminario *El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista*. Jueves 7 de mayo. CIDECI (Centro Indígena de Capacitación Integral)-Unitierra, Chiapas, México. En bit.ly/4bewpKI.

Iriart, C., Waitzkin, H., Breilh, J., Estrada, A. & Merhy, E. E. (2002). Medicina social latinoamericana: aportes y desafíos, *Revista Panamericana de Salud Pública/Pan Am J Public Health*, vol. 12, n.º 2, en bit.ly/45Dvcvl.

Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.

Korol, C. (Comp.) (2010). *Pedagogía de la resistencia: cuadernos de educación popular*. Asoc. Madres de Plaza de Mayo, Ediciones América Libre.

Kosko, B. (2010). *El futuro borroso o el cielo en un chip*. Drakontos.

Lander, E. (2006). La ciencia neoliberal. En Ceceña, A. E. (Coord.), *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado* (pp. 45-94). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Lander, E. (2016). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Fundación CICCUS.

Laurell, A. C. (1985). El estudio social del proceso salud-enfermedad en América Latina. Ponencia presentada en el coloquio *La Santé en Amerique Latine, realité socio-politique et proyects des soins primaires*. AMALC.

Le Bretón, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.

Lodieu, M. T., Longo, R., Nabergoi, M. & Sopransi, M. B. (2012). Material didáctico del Módulo I *Fundamentos de la Salud Mental y Estrategias Comunitarias del Curso Salud Mental Comunitaria*,

coordinador general: Emiliano Galende. M1. U1. Tema 2 (parte I y II). Universidad Nacional de Lanús. Publicados en bit.ly/3xpw9uI.

Marchiori Buss, P. (2006). Una introducción al concepto de promoción de la salud. En Czeresnia, D. & Machado de Freitas, C. (organizadores), *Promoción de la Salud: Conceptos, Reflexiones, Tendencias*. Lugar Editorial.

Martín-Barbero, J. (2008). Culturas populares. En Altamirano, C. (Comp.), *Términos críticos de Sociología de la cultura*. Paidós.

Martín-Baró, I. (2006). Hacia una psicología de la liberación,*Psicología sin Fronteras. Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, vol. 1, n.º 2, agosto (2006), pp. 7-14.

Mata, R. (2018). *Hacia un nuevo concepto de la salud. Deconstrucción hegemónica y reconstrucción hermenéutica en la UBV*. Editorial Universidad Bolivariana de Venezuela.

McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria*. Herramienta.

Mendoza Rodríguez, J. M. & Jarillo Soto, E. C. (2011). Determinación y causalidad en salud colectiva: algunas consideraciones en torno a sus fundamentos epistemológicos, *Ciência & Saúde Coletiva*, vol. 16 (Supl. 1), en bit.ly/4eAHUiL.

Menéndez, E. (2005). El Modelo Médico y la Salud de los Trabajadores, *Salud Colectiva*, vol. 1, n.º 1, La Plata.

Menéndez, E. (2015). *De sujetos, saberes y estructuras*. Lugar Editorial.

Merhy, E. E. & Franco, T. B. (2011). El reconocimiento de la producción subjetiva del cuidado, *Salud Colectiva*, vol. 7, n.º 1.

Merhy, E. E. (2016). La enfermedad es un fenómeno social, no es un fenómeno biológico, *Página12*. Entrevista por Verónica Engler. En bit.ly/45Gg40s.

Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Gorla.

Mészáros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Siglo XXI Editores.

Michi, N. (2012). Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros. En Finnegan, F. (Comp.), *Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas* (pp. 131-180). AIQUE (Colección "Política y Sociedad").

Michi, N. (2021). Poco a poco. Movimientos populares y educación: un campo de estudio y de acción. *Algarrobo-MEL*, n.º 9. En

bit.ly/3VyRcmH.

Moreno Olmedo, A. (2015). *El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo*. Convivium Press.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Publicado en octubre de 1999 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – 7 place de Fontenoy – 75352 París 07 SP – Francia.

Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.

Murillo, S. (2015). Biopolítica y procesos de subjetivación en la cultura neoliberal. En Murillo, S. (Coord.) *Neoliberalismo y gobiernos de la vida.* Editorial Biblos.

Organización Mundial de la Salud (1948). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. OMS. En bit.ly/4cwjQeO.

Portantiero, J. C. (2008). Hegemonía. En Altamirano, C. (Comp.) *Términos críticos de sociología de la cultura*. Paidós.

Quiroga, A. R. (2017). Escuela y producción de subjetividad. El papel de la educación en las sociedades del gerenciamiento y el paradigma de la gestión escolar, *IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, vol. 4, n.º 8, en bit.ly/3zcafvp.

Rappaport, J. (2018). Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica. En Leyva, X. J., Alonso, R. A., Hernández, A., Escobar, A., Köhler, A. *et al.Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*, Tomo I. CLACSO; Chiapas: Cooperativa Editorial Etos.

Rebellato, J. L. (2009). Selección de textos. En Brenes, A., Burgueño, M., Casas, A. & Pérez, E. (Comps.), *José Luis Rebellato: Intelectual radical*. Extensión, EPPAL, Nordan.

Rehaag Tobey, I. M. & Vargas-Madrazo, E. (2012). Fundamentos epistemológicos del re-aprendizaje transdisciplinario, *Revista de Investigación Educativa*. CPU-e. 15, 87-101, en bit.ly/45viYFf.

Reta, V. V. (2009). Las formas de Organización del Trabajo y su incidencia en el campo Educativo, *Fundamentos en Humanidades*. Universidad Nacional de San Luis – Argentina, año 10, n.º 1, en bit.ly/3VyRslF.

Retamozo, M. (2007). El método como postura: apuntes sobre la conformación de la subjetividad epistémica y notas metodológicas sobre la construcción de un objeto de estudio, *Cuadernos de trabajo*,

n.º 9. Universidad Nacional Autónoma de México. En bit.ly/3xnOYhT.

Retamozo, M. (2011). Movimientos sociales, política y hegemonía en Argentina, *Polis*, 28.

Rivero Bottero, R. (2013). Educación y Pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización, *Perfiles Educativos*, vol. 35, n.º 142, en bit.ly/3xr6e5M.

Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología. CLACSO.

Rodríguez, L. (Dir.). (2013). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. Programa APPEAL-Instituto de Investigaciones en Cs. de la Educación. FFyL – UBA.

Rosen, G. (2005). *De la policía médica a la medicina social. Ensayos sobre la historia de la atención a la salud*. Siglo XXI Editores.

Sáenz, D. (1997). Entrevistado en "La biblia y el calefón" (por Jorge Guinzburg), subido por *El Bunker* el 22 de mayo de 2017. En línea: bit.ly/3VQozCA.

Schavelzon, S. (2015). *Plurinacionalidad y Vivir Bien/Buen Vivir. Dos conceptos leídos desde Bolivia y Ecuador post-constituyentes*. Ediciones Abya-Yala – CLACSO.

Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Prometeo Libros.

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.

Silva Paim, J. (1992). La salud colectiva y los desafíos de la práctica, *La crisis de la Salud Pública: Reflexiones para el debate*. Publicación Científica n.º 540. Washington D. C.: OPS. En bit.ly/3XAfOxQ.

Silva Paim, J. & Almeida-Filho, N. (1999). La crisis de la salud pública y el movimiento de salud colectiva en Latinoamérica, *Cuadernos Médico Sociales*, 75, 5-30.

Sirvent, M. T. (2001). El valor de educar en la sociedad actual y el "talón de Aquiles" del pensamiento único, *Revista Voces. Asociación de Educadores de Latinoamérica y El Caribe Uruguay*, año 5, n.º 10.

Sirvent, M. T. (2003). La investigación social en Argentina y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos, *Cahiers des Amériques latines*, 42 | 2003, 81-100. En bit.ly/4cxRpgP.

Skovgaard, R. (2008). *El encubrimiento de América. Secretos de una tierra arrasada*. Capital Intelectual.

Sotolongo Codina, P. L. & Delgado Díaz, C. J. (2006). *La revolución*

contemporánea del saber y la complejidad social: hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo. CLACSO.

Soto Méndez, M. d. R. (2018). La etnografía crítica y los relatos de vida: un estudio de caso de alumnos indígenas en la escuela secundaria, en VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS), Innovación y creatividad en la investigación social: Navegando la compleja realidad latinoamericana. Universidad de Cuenca, Ecuador.

Spivak, G. (1988). ¿Puede el subalterno hablar?, *Revista Orbis Tertuis*, año 6, n.º 6. Traducción de José Amícola.

Stolkiner, A. (1987). Supuestos epistemológicos comunes en las prácticas de salud y educación. En Elichiry, N. E. (Comp.), *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Nueva Visión.

Stolkiner, A. (2010). Derechos humanos y derecho a la salud en América Latina: la doble faz de una idea potente, *Social Medicine/ Medicina Social*, vol. 5, n.º 1, marzo.

Streck, D. (Coord.) (2015). *Diccionario Paulo Freire*. CEAAL, Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.

Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Taurus.

Universidad Trashumante. Sitio web: bit.ly/4b7k7Uw.

Universidad Trashumante. Espacio de Educación Autónoma, s.d.

Universidad Trashumante (2008). *Revista El Otro País*, n.º 19, diciembre. Zona Editorial.

Universidad Trashumante (2012). Conceptos trashumantes en Blog de la Universidad Trashumante. En bit.ly/3VwmoCR.

Universidad Trashumante (2015). *Cuadernos de educación popular*. Número 0, y Número 1. Ediciones del Quirquincho.

Vargas-Madrazo, E. (2015). Desde la transdisciplinariedad hacia el auto-conocimiento y el diálogo comunitario de saberes: simplicidad ante la crisis, *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 14, n.º 42, en bit.ly/3KUnNhM.

Vasco Uribe, A. (1982). *Salud, Medicina y Clases Sociales*. Mosca Azul Editores.

Vasco Uribe, A. (1987). Estructura y Proceso en la conceptualización de la enfermedad. *Taller Latinoamericano de Medicina Social*, Medellín, Colombia. En bit.ly/3REI0Mq.

Walsh, C. (Ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de*

resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo 1. Ediciones Abya-Yala.

Williams, R. (1983). *Culture and Society*. Columbia University Press.

Williams, R. (2000). *Marxismo y literatura*. Ediciones Península.

Zaldúa, G. (Comp.) (2016). *Intervenciones en psicología social comunitaria: territorios, actores y políticas sociales*. Teseo.

Zaldúa, G. & Bottinelli, M. M. (Comps.) (2010). *Praxis psicosocial comunitaria en salud. Campos epistémicos y prácticas participativas*. Eudeba.

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos Editorial; Centro de Investigaciones Humanísticas. Universidad Autónoma de Chiapas.

Zubieta, A. M. (Dir.) (2004). *Cultura popular y cultura de masas. Conceptos, recorridos y polémicas*. Paidós.